Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9370400
Centre d'intérêt : 260

Lepage, Rachelle

La gestion des plans d'intervention adaptés par les directeurs d'école / par Rachelle Lepage. -- [Montréal?] : R. Lepage, 1992.
xi, 153, [57] f. : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé : f. x-xi. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 149-153.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Difficulté d'apprentissage * Inadaptation scolaire * Gestion * Directeur d'école * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire Jacques-Cartier

Identificateur(s) de sujet : Plan d'intervention * Groupe nominal (Technique)

Ce travail cherche à faire la lumière sur la gestion du plan d'intervention adapté auprès des enfants en difficulté que doivent mettre en oeuvre les directeurs d'école en vertu de la Loi 107. La première partie décrit les origines du plan d'intervention adapté. Elle traite de la situation organisationnelle de la commission scolaire Jacques-Cartier qui a servi de lieu d'étude pour l'expérimentation et la recherche. Un problème de gestion vécu par les directeurs d'école de cette commission scolaire en 1989-1990 est identifié et on précise les objectifs visés pour améliorer la situation. La deuxième partie, après avoir défini les concepts relatifs au plan d'intervention adapté, présente une brève revue de la documentation démontrant les qualités professionnelles et personnelles du gestionnaire pour réaliser les plans d'intervention. Elle situe le cadre d'intervention et la méthodologie utilisée pour identifier les besoins des différentes intervenants. La collection d'information et l'analyse des résultats, lesquelles seront suivies de recommandations spécifiques à l'égard des solutions retenues pour gérer efficacement le plan d'intervention adapté, formeront la troisième partie de ce rapport. On retrouve, en annexe, le profil d'implantation du plan d'intervention à la commission scolaire Jacques-Cartier et des modèles de plan d'intervention adapté.

Type de document :

937040 00

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

La gestion des plans d'intervention adaptés par les directeurs d'école

par

Rachelle Lepage
1986 - 1990
Temps partiel

RAPPORT D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal

Mai 1992

INT
1299

93-70410

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

La gestion des plans d'intervention adaptés par les directeurs d'école

BIBLIOTHEQUE
ENAP-MONTRÉAL

par

Rachelle Lepage
1986 - 1990
Temps partiel

SOUMIS
Le 2-11-92 à Hull

RAPPORT D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal

Mai 1992

REMERCIEMENTS

Cent fois sur le métier
remettez votre ouvrage

La réalisation de ce travail représente un long cheminement personnel et professionnel. Depuis plusieurs mois, celui-ci s'amorce et se désamorce au rythme des évènements qui ont encadré ma vie depuis ma venue en Europe.

Ce projet a été rendu possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à monsieur Gérard Ethier, professeur à l'École nationale d'administration publique et directeur du présent projet d'intervention, qui a su comprendre et respecter les dures conditions de réalisation de ce travail.

Je tiens à formuler toute ma gratitude à monsieur Gaston Fréchette, conseiller en relations professionnelles à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école pour sa confiance et sa grande patience.

J'adresse des remerciements bien intenses à l'équipe d'intervenants de la commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil qui a su m'encourager en collaborant par des actions concrètes à la recherche des solutions.

Je ne peux oublier Ghislaine Beaulieu pour son rigoureux travail de secrétariat ainsi que Rosette Lapointe et Guy Desrochers pour leur aide technique.

Il me serait difficile de mentionner le nom de toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont incitée à terminer cet exigeant projet. Je tiens tout de même à dire merci à ces supporteurs.

En dernier lieu, je remercie très spécialement les êtres chers de ma vie, Marcel pour son précieux soutien moral, Geneviève et Jean-Nicolas pour leur connivence devant l'horaire du temps demeuré serré jusqu'à la dernière minute.

AVANT-PROPOS

Le projet d'intervention de l'ENAP est un travail de recherche appliquée, obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public et para-public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Il se traduit par un rapport écrit, déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et par l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
SOMMAIRE	x
PREMIERE PARTIE	
1. INTRODUCTION	1
2. DEFINITION DU PROBLEME	5
2.1 Préalables historiques et législatifs des mesures spéciales à l'intention de l'enfant en difficulté	5
2.1.1 Bref relevé historique de l'éducation offerte aux enfants en difficulté	6
2.1.2 Aspect législatif lié au plan d'intervention adapté.	12
2.2 Situation organisationnelle	17
2.2.1 Présentation de la Commission Scolaire	19
2.2.2 Démographie	19
2.2.3 Entreprise de services	22
2.2.4 Champs d'activité d'une commission scolaire	22
2.2.5 Organigramme de la Commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil	24
2.3 Formulation préléminaire du problème	26
2.4 Importance du sujet	27
2.5 Objectifs spécifiques de l'étude	29
Conclusion de la première partie	30

Page

DEUXIEME PARTIE

3. CADRE CONCEPTUEL 31

3.1 Définition de concepts 31

3.1.1 Concepts du PIA (outil) 33

3.1.2 Concepts organisationnels 37

3.2 Revue de littérature 41

3.2.1 Fondement du changement dans les organisations 42

3.2.2 Efficacité des gestionnaires 45

3.2.3 Conditions de concertation 48

3.2.4 Processus d'implantation 54

3.3 Choix d'un modèle théorique 57

3.4 Articulation du cadre d'intervention 58

4. MÉTHODOLOGIE 60

4.1 La technique du groupe nominal 60

4.2 Les entrevues structurées et semi-structurées 64

4.3 Limite de l'étude 65

4.4 Études de documents 67

5. ANALYSE DES DONNÉES 68

5.1 Description de l'échantillon 68

5.1.1 Technique du groupe nominal 68

5.1.2 Entrevues structurées et semi-structurées 69

5.2 Analyse et classification des résultats 71

5.2.1 Analyse et classification de la technique du groupe nominal 71

5.2.2 Analyse et classification des résultats des entrevues structurées 82

5.3 Interprétation des résultats 84

5.3.1 Interprétation des résultats de la technique du groupe nominal 84

5.3.2 Interprétation des résultats des entrevues structurées et semi-structurées 95

5.4 Confirmation ou infirmation des hypothèses 99

5.5 Lien entre les résultats et le cadre conceptuel 101

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION 113

6.1 Élaboration des alternatives 113

6.2 Comparaison des alternatives et choix de solutions 116

6.3 Présentation de la solution 120

Conclusion de la deuxième partie 122

TROISIEME PARTIE

7. RECOMMANDATIONS 124

7.1 Préambule au quoi: ce qu'on devrait faire 125

7.2 Préambule au où et au comment 134

7.3 Problèmes potentiels 144

8. CONCLUSION 147

BIBLIOGRAPHIE 149

OUVRAGES CONSULTÉS 153

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

		Page
1.	Principales mesures de 1829 -1988	11
2.	Cheminement des comités	18
3.	Organigramme de la Commission scolaire Jacques-Cartier	25
4.	Charte des droits et libertés	32
5.	Liste des énoncés du groupe nominal A	73
6.	Liste des énoncés du groupe nominal B	75
7.	Liste des énoncés (8) priorisés dans chacun des groupes A et B	77
8.	Liste des énoncés priorisés conjointement par les groupes A et B (2e vote préliminaire)	79
9.	Liste finale des principaux énoncés priorisés par les groupes A et B	81
10.	Portrait du champ de forces	105
11.	Distribution du pouvoir à la Commission scolaire Jacques-Cartier	117
12.	Comparaison des solutions - Choix	118
13.	Données mathématiques du temps	133
14.	Tableau exploratoire (pour nous aider dans notre pratique)	139

LISTE DES FIGURES

		Page
A.	Le système en cascade	10
B.	Effectifs scolaires au 30 septembre 1989	21
C.	Le schéma de Katz et Rosenzweig	39
D.	Douze modèles intégrateurs	49
E.	Résultats comparés	90
F.	Catégories ciblées	92
G.	Trois niveaux de résistance	94
H.	Force des préoccupations selon les catégories	97
I.	Le management: cadre de référence	102
J.	Le système managérial	109
K.	Évolution du changement à partir de variables identifiables	112
L.	Le cadre intermédiaire ou les résistances au changement	121
M.	Facteurs de développement du PIA	131
N.	L'enfant au coeur de nos actions	144

SOMMAIRE

La gestion du plan d'intervention adapté (PIA) tel que proposé par l'article 47 de la loi 107 soulève un épineux problème chez les directeurs d'école. Ce travail cherchera à faire la lumière sur ce problème et à dégager des solutions.

Dans une première partie, nous jugeons important, pour situer le lecteur, de remonter dans le temps et de faire l'historique des lois et des mesures spéciales que le Ministère de l'Education et les commissions scolaires ont élaborées pour venir en aide aux enfants en difficulté. Puis, nous décrirons la commission scolaire qui a servi de lieu d'étude pour notre expérimentation et notre recherche. Ensuite, nous préciserons les objectifs spécifiques de cette étude.

Dans la deuxième partie, après avoir défini les concepts relatifs au PIA, nous tenterons de démontrer à travers une revue de littérature administrative, l'importance des qualités professionnelles et personnelles du gestionnaire pour réaliser les plans d'intervention. Par la suite, après une brève description de la méthodologie utilisée pour la cueillette des données, nous présenterons une analyse détaillée des résultats qui confirmeront ou infirmeront les trois hypothèses retenues. Enfin, nous élaborerons différentes solutions à la problématique soulevée par la gestion des PIA.

Nous terminerons cette étude par un ensemble de recommandations qui, nous le croyons, pourraient être très utiles aux directeurs d'école dans cette tâche complexe. Nous tenterons de démontrer certains impacts positifs à l'utilisation du PIA pour venir en aide aux élèves en difficulté sans alourdir indûment la gestion de cet outil.

L'approche proposée pour répondre à la problématique a toutes les caractéristiques pour conduire à l'unité, à l'esprit d'équipe où chacun se sent, non pas poussé à faire un travail, mais bien, attiré par celui-ci.

La gestion des plans d'intervention adaptés
par les directeurs d'école

Dans ce travail, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

L'application du plan d'intervention adapté (PIA) est obligatoire dans les écoles depuis le premier juillet 1989. Elle a pris naissance avec le projet de loi 107 ou loi de l'instruction publique.

L'article 47 de ce projet de loi dit clairement que le directeur d'école est tenu de faire un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La responsabilité première de l'implantation du plan d'intervention adapté est confiée aux commissions scolaires primaires et secondaires. La Direction générale des bureaux régionaux a le mandat de superviser cette opération par l'intermédiaire de ses agents responsables de l'adaptation scolaire et des cheminements particuliers.

La gestion de cette opération prévoit une décentralisation des responsabilités au niveau des outils proposés, de l'allocation des ressources, des stratégies d'intervention, de l'implantation et des conditions de réalisation. En tenant compte des situations particulières à chaque milieu et des personnes en place, il incombe aux commissions scolaires de choisir ce qui est le plus approprié

...2

dans les actions et les moyens à privilégier pour assurer les succès de l'utilisation du plan d'intervention adapté.

Les conditions du PIA reposent essentiellement sur l'engagement des dirigeants des commissions scolaires. Le peu d'information venant des bureaux régionaux ne nous permet pas de savoir quelles sont les ressources qui ont été utilisées, quelles sont les activités qui ont été réalisées pour le perfectionnement des directions d'école et des autres intervenants, et quels moyens furent retenus pour faire évoluer pleinement le plan d'intervention adapté. Ici l'auteure de cette recherche fait référence à l'année scolaire 1989-1990 où un seul perfectionnement sur le sujet fut offert aux différentes commissions scolaires primaires. Le contenu présenté était déjà très insuffisant pour répondre aux nombreuses questions de l'heure.

En avril 1991, le Ministère de l'éducation présentait un document de travail intitulé: Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ce document fait un rappel historique, apporte des précisions sur l'application de l'article 47 de la loi 107 et donne des balises pour bâtir un plan d'intervention impliquant tous les services spéciaux accessibles à l'enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

...3

Ce document suggère également une démarche fonctionnelle pour l'élaboration du dit plan d'intervention. En somme, ce cadre de référence reflète les besoins exprimés par plusieurs intervenants. Il nous permet d'obtenir rapidement une vision globale de tout ce qui se rattache au plan d'intervention.

Il y a cependant un aspect fort important et dont on ne parle pas. Il s'agit en effet de la gestion "des" plans d'intervention adaptés lorsque ceux-ci représentent plusieurs dizaines de plans à gérer dans les mêmes mois de l'année scolaire et par le même noyau d'intervenants.

Les objectifs de ce projet traiteront de ce litigieux sujet. Pour une meilleure compréhension, nous aborderons succinctement, les origines du plan d'intervention. Nous parlerons des outils conçus spécialement à la commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil qui intègre plusieurs clientèles d'enfants en difficulté. Finalement, nous tenterons de dégager une démarche cohérente et transférable pour assurer l'utilisation du plan d'intervention adapté dans les commissions scolaires du Québec.

Ce présent travail devra donc nous permettre d'identifier les sources et les concepts reliés au PIA, et devra comporter des recommandations pour maintenir ou non le développement de l'outil proposé par la loi. C'est seulement après l'analyse des données qu'il nous sera possible de dégager différentes solutions

...4

utilisables par les directeurs d'école pour gérer avec plus d'efficacité les nombreux plans relevés dans les écoles. Pour mieux rejoindre les objectifs énoncés, ce travail se divisera en trois parties.

La première partie décrira les origines du plan d'intervention adapté. Elle parlera de la situation organisationnelle de la commission scolaire Jacques-Cartier qui appuie ce projet. L'expérimentation de l'année 1989-1990 nous permettra d'identifier un problème de gestion vécu par les directeurs d'école et d'y reconnaître les objectifs visés pour améliorer la situation.

La deuxième partie présentera une brève revue de littérature soutenant cette recherche appliquée, situera le cadre d'intervention et la méthodologie utilisée pour identifier les besoins des différents intervenants.

La collecte d'information et l'analyse des résultats, lesquelles seront suivies de recommandations spécifiques à l'égard des solutions retenues pour gérer efficacement le plan d'intervention adapté, formeront la troisième partie de ce rapport.

...5

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

Le présent chapitre vise particulièrement à faire la lumière sur la situation globale du plan d'intervention adapté pour tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au sein des écoles primaires et secondaires.

Il est opportun de présenter, en préalable, une partie distinctive dont le contenu historique et législatif est propre aux enfants en difficulté. Nous regarderons ensuite dans quel contexte a grandi le sujet qui nous intéresse ici et nous présenterons sa situation actuelle et expérimentée dans une commission scolaire primaire.

Nous tenterons, par la suite, de cerner la problématique entourant l'utilisation du plan d'intervention adapté et d'élaborer des solutions permettant d'améliorer la gestion de ce nouvel outil sur une base collective.

2.1 PRÉALABLES HISTORIQUES ET LÉGISLATIFS DES MESURES SPÉCIALES À L'INTENTION DE L'ENFANT EN DIFFICULTÉ

Dans les parties 2.1.1 et 2.1.2, nous allons faire un rappel du cheminement parcouru à l'égard de la définition

...6

et des services offerts à la clientèle de l'enfance en difficulté.

Au sein de la partie historique, un relevé chronologique des événements nous permettra de connaître l'évolution du concept de l'enfant handicapé et en difficulté d'apprentissage depuis les derniers cent soixante (160) ans.

La partie législative quant à elle, cernera davantage les droits auxquels ces enfants ont accès et les services qu'ils doivent obligatoirement recevoir dans le système d'éducation québécois actuel.

2.1.1 Bref relevé historique de l'éducation offerte aux enfants en difficulté

La recherche de madame Georgette Goupil (1989) en ce domaine, nous informe qu'avant 1960, rares sont les commissions scolaires qui procurent des services aux enfants en difficulté. Seules, les religieuses offrent certains services. Par exemple, en 1861, les Soeurs Grises de Montréal fondent l'institut Nazareth pour les enfants ayant une déficience visuelle.

En 1963, le Bureau de l'enfance exceptionnelle est fondé. Le rapport Parent reconnaît le droit à

...7

l'égalité des chances des enfants dits ‹‹exceptionnels››. En 1964, ce rapport proposait une démocratisation de l'enseignement et affirmait que l'éducation spéciale ne devait pas former un réseau parallèle mais devrait être intégré le plus normalement possible dans les écoles de quartier (MEQ 1990, p. 3).

En 1969, le ministère de l'Éducation du Québec crée le Service de l'enfance inadaptée en mettant l'accent sur la responsabilité des commissions scolaires dans l'organisation des services à l'intention des élèves en difficulté. Parallèlement, les universités se dotent de programmes de formation ou de perfectionnement à l'intention des enseignants.

Entre les années 1960-70, on assiste à la mise en place d'écoles et de classes spéciales pour les enfants en difficulté. Les éducateurs croient au mérite du dépistage précoce et d'une intervention dans les groupes spécialisés. A la suite de ces mesures, la clientèle des enfants en difficulté ne cesse de s'accroître et trop souvent les enfants entrent dans le secteur spécial pour ne plus en sortir.

...8

Nous ne sommes pas seuls, puisque les Américains vivent un phénomène analogue auquel s'ajoute une composante raciale. Les parents contestent l'évaluation des tests. On reproche à ces instruments d'être culturellement biaisés. Plusieurs procès sont alors intentés aux organismes scolaires (Goupil et Boutin 1983).

En 1972, le principe de la normalisation fait son entrée (Wolfensberger 1972). Selon ce principe, chaque personne a le droit d'être en contact avec ses pairs et d'évoluer dans le cadre le plus normal possible.

En 1975, la loi publique 94-112, "The Education for All Handicapped Children Act" est promulgée. Chaque enfant devra bénéficier d'un plan d'intervention adapté et les parents devront y donner leur consentement.

En 1976, apparaît au Québec le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Ce bilan révèle la mise sur pied, dans les commissions scolaires, d'un important éventail de services éducatifs particuliers dans les écoles

...9

spéciales ou ordinaires et les établissements du ministère des Affaires sociales (MEQ 1990, p. 3).

C'est le premier pas important vers la normalisation. Ce comité recommande un système intégré de mesures éducatives: le système en cascade (fig A.). Dans cette cascade de services, les mesures spéciales sont utilisées lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'enfant dans un cadre régulier. L'enfant devra être scolarisé dans le cadre le plus normal possible c'est-à-dire:

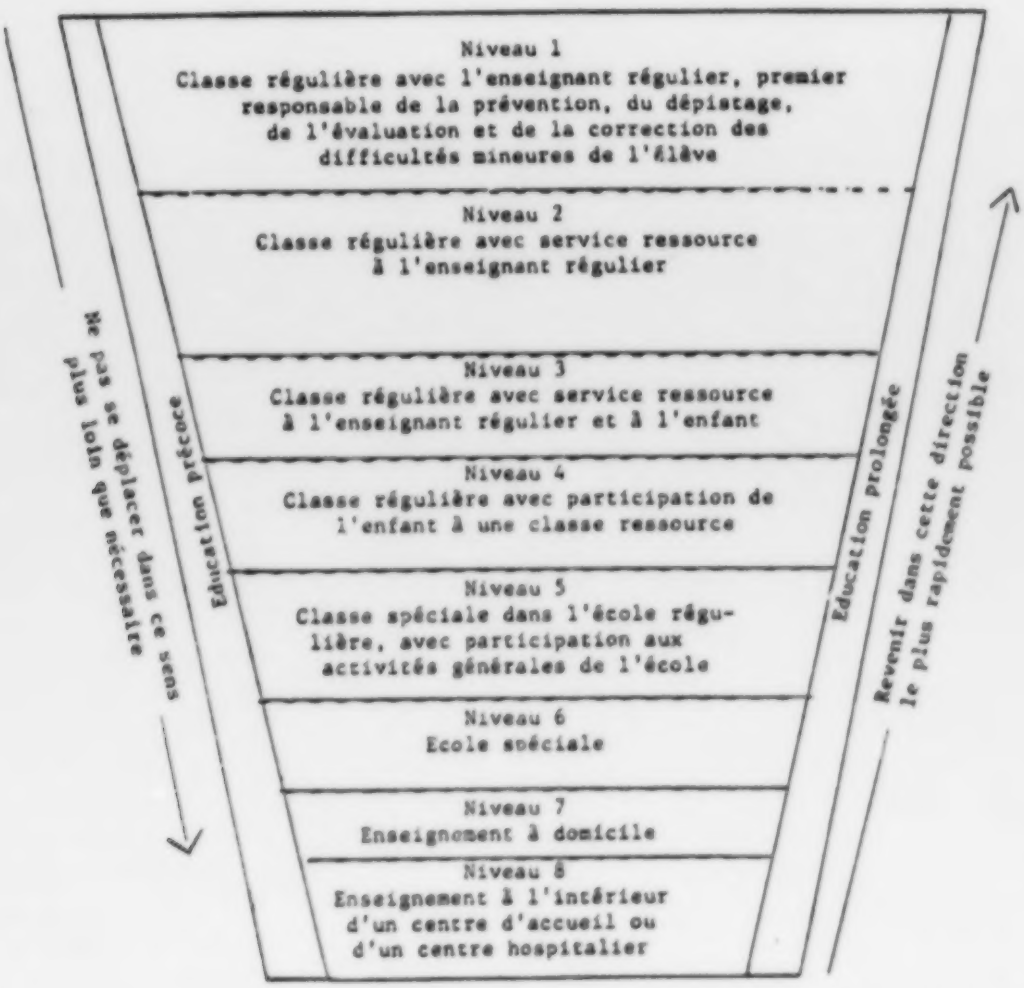
> "Accorder la priorité aux besoins éducatifs des enfants, rechercher et inventer des alternatives qui aideront le pédagogue régulier à répondre aux besoins de l'enfant dans un cadre régulier et normal". (MEQ 1990, p. 4)

Depuis, plusieurs autres mesures gouvernementales visent le mieux être de l'insertion sociale des personnes handicapées et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le tableau 1 qui suit nous donne la liste des principales actions entreprises pour faire avancer le dossier de l'enfant en difficulté.

...10

FIGURE A

LE SYSTEME EN CASCADE



Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p. 242.

...11

TABLEAU 1

Principales mesures de 1829-1988 (Goupil, G. 1990)

DATE	ÉVÉNEMENT
1829	Invention par Louis Braille du système d'écriture pour les aveugles (le braille);
1876	invention du téléphone par Alexander Graham Bell;
1905	développement d'un test d'intelligence par Binet et Simon;
1951	fondation de l'Association de secours aux enfants arriérés;
1963	parution du Rapport Parent, donnant à chacun le droit de recevoir une éducation de qualité;
1963	incorporation du Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle;
1966	fondation de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage;
1969	création du Service de l'enfance inadaptée;
1970	création du ministère des Affaires sociales;
1975	promulgation de la PL 94-142 aux États-Unis;
1976	publication du rapport COPEX dénonçant le modèle médical en éducation et les augmentations statistiques du nombre d'enfants en difficulté;
1977	loi de protection de la jeunesse;
1978	énoncé d'une politique et d'un plan d'action pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
1978	lois assurant l'exercice des droits des personnes handicapées; création de l'Office des personnes handicapées;
1982	publication de L'école québécoise: une école communautaire et responsable;
1984	parution de: A part...égale;
1988	adoption du Projet de loi 107.

...12

Compte tenu de l'affirmation de plus en plus grande de ces choix de société, l'école s'est vu confier des responsabilités accrues à l'égard des enfants handicapés ou en difficulté (MEQ 1991, p. 5).

2.1.2 Aspect législatif lié au plan d'intervention adapté

Depuis le rapport Copex, depuis l'avènement de cet important document, de nombreux moyens ont été créés pour desservir avec plus de pertinence les enfants en difficulté. L'approche est maintenant centrée sur le jeune, ses besoins et les services éducatifs qu'il requiert dans un milieu le plus normal possible:

> "Il importe maintenant d'analyser lucidement la problématique de l'éducation spéciale, en vue de l'adaptation et de l'application d'une politique éducative qui assure la qualité et l'efficacité de l'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage."
>
> (Copex, 1976, page 29)

Cette nouvelle idéologie provoque au début une certaine réticence de la part des éducateurs et des administrateurs scolaires. Les conclusions

...13

des études réalisées par Morse (1971) et Birch (1974), confirment cette résistance légitime. Le manque de personnes-ressources, la politique de promotion des élèves, ainsi que les faibles équipements physiques adéquats représentent quelques raisons évoquées, parmi bien d'autres, pour ralentir la mise en marche du processus.

Grâce à plusieurs organismes réputés, cette idéologie prend finalement forme.

Du domaine juridique ou ministériel, il faut noter:

- la loi de l'instruction publique qui énonce que: "tout enfant a le droit de bénéficier du système d'éducation qui favorise le plein épanouissement";
- la loi sur la protection des droits et minorités;
- la loi sur la protection de la jeunesse;
- la loi sur l'accès aux documents des organismes publiés et sur la protection des renseignements personnels;
- la charte québécoise des droits et libertés de la personne;
- les contestations judiciaires intentées par des parents;
- l'obligation des commissions scolaires d'élaborer une politique d'intégration en vertu des ententes avec les syndicats.

...14

Parmi les organismes dont les actions s'inscrivent dans cette voie, mentionnons:

- la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec;
- l'Association des cadres scolaires du Québec;
- l'Association de la personne handicapée du Québec;
- l'Association des parents de déficients moyens;
- le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle;
- de nombreux syndicats;
- de nombreuses associations de parents d'enfants handicapés.

Enfin, grâce aux milieux éducatifs, plusieurs gestes à caractère administratif et organisationnel et ayant des incidences pédagogiques ont été posés.

Les plus importants sont:

- l'Énoncé de politique et plan d'action, l'École québécoise, du ministère de l'Éducation;
- l'établissement des politiques d'intégration dans les commissions scolaires;
- le développement de projets - pilotes;
- des modèles organisationnels proposés par le M.E.Q. ou développés par les commissions scolaires;
- des programmes de formation ad hoc tant pour le personnel de l'adaptation scolaire que pour celui du régulier;
- des nouveaux programmes d'enseignement dont la démarche est davantage respectueuse des besoins particuliers des élèves;

...15

- une politique nouvelle en évaluation pédagogique;
- la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (bilan fonctionnel);
- des documents de sensibilisation et des guides pédagogiques qui tiennent compte des divers besoins que peuvent avoir les élèves de l'adaptation scolaire;
- le maintien d'allocations financières spécifiques pour les élèves de l'adaptation scolaire, bien que voilées dans les paramètres de financement.

(Bouchard, Gilles, E. 1985)

Les années s'écoulent. Différents moyens et stratégies sont essayés et chacun tente de faire appliquer, comme il se doit, les politiques votées.

Onze ans après la parution de la politique et du plan d'action du ministère de l'Éducation du Québec, tout est encore trop imprécis et irrégulier dans les services offerts à cette clientèle spéciale:

> "Pour faciliter l'application graduelle de cette politique d'intégration scolaire, le ministère de l'Éducation invitera les commissions scolaires à prévoir à l'intérieur de leurs plans de développement, des mesures graduées d'aide aux enfants en difficulté et aux enseignants qui les intègrent dans leurs classes et des sessions de recyclage pour le personnel des écoles qui appliqueront cette politique".
>
> (École québécoise 1978, page 31)

...16

Un élément important demeure absent dans la plupart des gestes posés au sein des écoles et organismes publics. Le plan d'intervention adapté ou mesures spéciales adaptées à l'élève est quasi-inexistant:

> "Les chances de réussite d'un projet d'intégration sont directement reliées à la qualité de la préparation du plan d'intervention et à l'intensité de l'adhésion des intervenants en cause à la poursuite de la réalisation du projet".
>
> (Bouchard Gilles, E. 1985, p. 17)

Après toutes ces années de tâtonnement, le ministère adopte en juillet 1989 la loi 107 où il est clairement défini le rôle attendu par la direction d'école pour assurer un suivi adapté tout enfant handicapé ou en difficulté.

L'article 47 du projet de loi 107 ou loi sur l'instruction publique présente cette obligation.

> Le directeur d'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention (projet de loi adopté et sanctionné le 23 décembre 1988, en vigueur dans les écoles depuis le 1er juillet 1989).

...17

Il est facile de constater que le directeur d'école est considéré comme une personne clé dans le processus d'intervention auprès des enfants en difficulté. C'est aussi "la" personne indispensable puisqu'elle est le fil conducteur assurant l'harmonie des décisions au sein des différents comités (tableau 2), ayant un droit de regard sur les services offerts aux EHDAA.

2.2 SITUATION ORGANISATIONNELLE

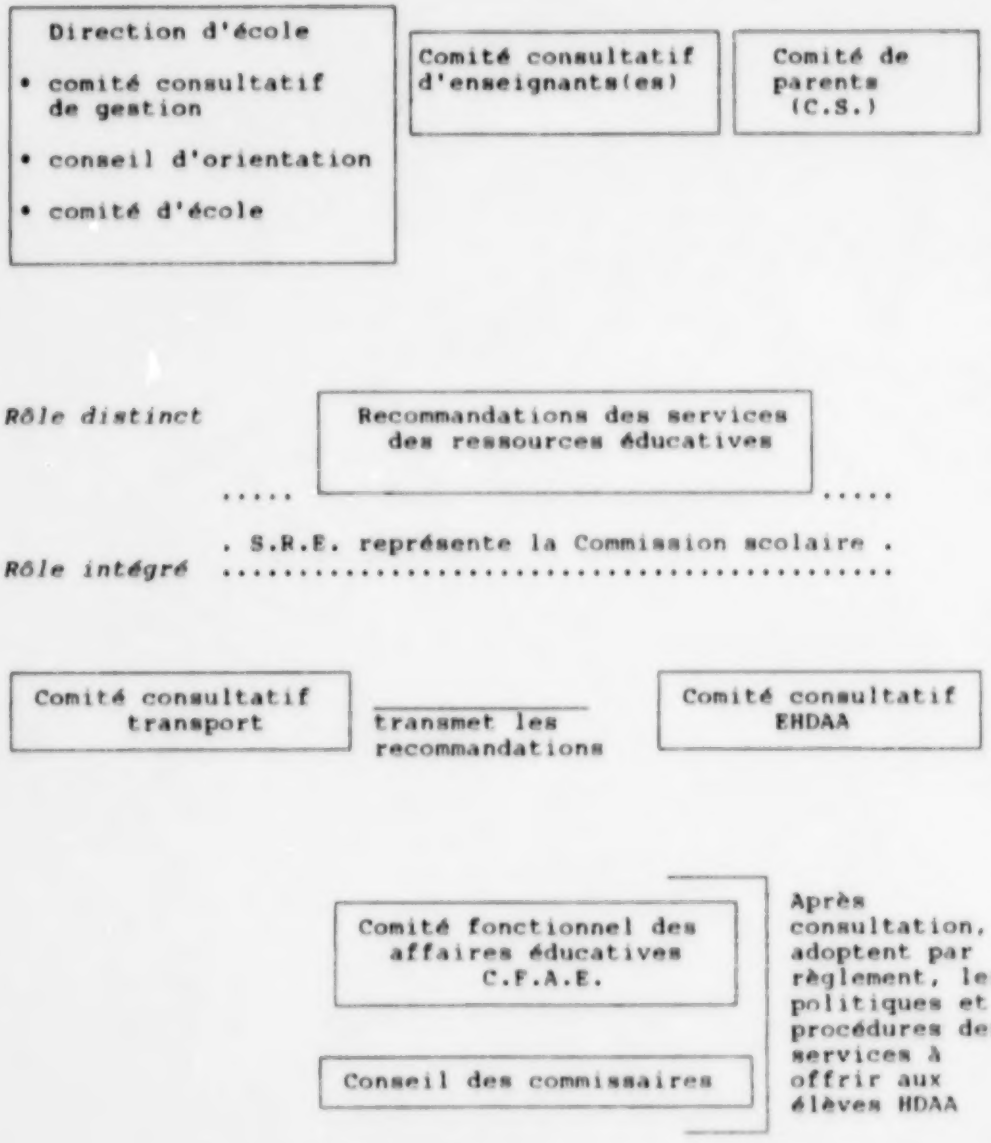
La commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil sera, tout au long de cet exposé, l'organisation pilote de ce projet. Grâce à ses multiples clientèles intégrées, elle reflète le modèle type de commission scolaire retrouvée dans la province de Québec.

Les problèmes soulevés, ainsi que la recherche de solutions pour résoudre ceux-ci, viennent de participants volontaires de cette même commission scolaire. Pour des raisons de croyances, d'esprit et de motivation, celle-ci fut parmi les premières à bâtir et à expérimenter des outils précis concernant le plan d'intervention adapté. Après expérimentation, il était tout à fait normal que des difficultés surgissent. Ce projet de

...18

TABLEAU 2

CHEMINEMENT DES COMITÉS



Source, Commission scolaire Jacques-Cartier (1989).

travail tentera d'y répondre grâce à l'appui constant des participants impliqués tout au long de la recherche.

2.2.1 Présentation de la commission scolaire

Avant d'aborder directement la définition du problème, il serait opportun de tracer un rapide portrait de la structure organisationnelle d'une commission scolaire type. Plusieurs éléments viennent influencer son fonctionnement. Dans un premier temps, celle-ci doit respecter et appliquer les lois du système scolaire dont plusieurs furent énoncées dans la partie législative. Ensuite, il y a les nombreux comités (voir tableau 2) qui à leur tour tentent d'influencer les décisions du comité exécutif. Finalement, il y a la commission scolaire proprement dite avec sa clientèle, ses personnels et ses services.

2.2.2 Démographie

La commission scolaire de Jacques-Cartier est située en banlieue sud de Montréal. Selon les dossiers publiés en 1984 par monsieur Réal Bélanger, cette commission scolaire couvre le

...20

territoire de l'ancienne Cité de Jacques-Cartier, c'est-à-dire environ 80% du territoire de l'actuelle ville de Longueuil.

Sans être pour l'instant intégrée*, elle compte sur son territoire plus de 100 000 habitants et sa clientèle scolaire primaire est d'environ 9 500 élèves répartis dans 22 écoles. Les données (figure B) du mois d'avril 1989 confirment approximativement ces informations. Toutefois, il serait nécessaire d'ajouter que cette ville dortoir en pleine expansion a, à chaque année, une légère diminution de clientèle en même temps que se modifie les caractéristiques des individus fréquentant ce territoire. Tel que signalé dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation:

> "Les différences entre les enfants sont ainsi davantage mises en évidence que celles-ci soient en fonction du rattachement confessionnel, ethnique et socioculturel ou du cheminement scolaire. C'est le tissu social de l'école qui se voit substantiellement diversifié, diversification qui l'oblige à repenser la place réelle qu'elle accorde à chacun des enfants". (Conseil supérieur de l'éducation 1991, page 5)

* L'intégration se fera le 1er juillet 1992.

...21

FIGURE 8

EFFECTIFS SCOLAIRES AU 30 SEPTEMBRE 89

	FRANCOPHONE	ANGLOPHONE	TOTAL
PRÉSCOLAIRE			
5 ANS	1101	26	1127
E.D.A.A.	7		7
TOTAL PRÉSCOLAIRE	1108	26	1134
PRIMAIRE ORDINAIRE	6707	163	6870
E.D.A.A. *			
T.L.A.	254	17	271
T.G.A.	202	5	207
D.L.	28	-	28
M.S.A.	185	4	189
D.M.	56	-	56
TOTAL E.D.A.A.	725	26	751
TOTAL PRIMAIRE	7432	189	7621
TOTAL GÉNÉRAL	8540	215	8755

Source, Commission scolaire Jacques-Cartier (1989)

* Voir en annexe la nouvelle terminologie des catégories de difficulté (MEQ 1992).

...22

2.2.3 Entreprise de services

Comme toute organisation publique, la commission scolaire est essentiellement une entreprise de services. Celle-ci a le devoir de desservir une population c'est-à-dire, de trouver le personnel adéquat, des locaux adaptés, structurer des programmes, organiser le transport enfin, tous les services visant à satisfaire les besoins éducatifs de cette population.

A cette fin, l'organisation administrative investit le maximum pour utiliser de façon optimale les ressources matérielles, humaines et financières mises à la disposition de cet organisme.

2.2.4 Champs d'activités d'une commission scolaire

Le but premier d'une commission scolaire c'est de bien servir son client et par définition l'enfant fréquentant ses établissements. Le développement intégral de celui-ci est l'objectif visé tout au long de ses études. L'enfant se doit de recevoir une formation fondamentale en même temps qu'une formation de base et dans un esprit de chance égale pour tous (MEQ 1991, p. 12):

...23

"Assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Assurer la réussite éducative, c'est procurer à chaque élève, jeune ou adulte, les savoirs nécessaires et les habiletés de l'esprit et du coeur qui ouvrent la voie à une vie réussie. C'est rendre chacun et chacune, quelles que soient ses capacités ou son origine, apte à assumer son développement professionnel continu et à contribuer, dans les limites de ses moyens, au progrès de la société québécoise."

(Education Express, MEQ, 1991, p. 3)

Pour atteindre cet objectif, la commission scolaire doit offrir et coordonner des services tout en retirant de ceux-ci l'efficacité attendue au niveau des cinq (5) champs d'activités suivants:

- l'enseignement;
- la vie étudiante;
- les ressources humaines;
- le financement;
- l'équipement.

Les deux premiers champs sont orientés vers l'élève tandis que les trois derniers sont requis pour assurer aux élèves les divers services qu'ils sont en droit de recevoir d'après les nombreuses législations, et que la commission scolaire a l'obligation de leur donner.

...24

2.2.5 Organigramme de la Commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil

L'organigramme nous permet de visualiser d'un seul coup la répartition et les rapports mutuels des divers services (tableau 3)

Hors-Cadre (directeur général)	1
Cadres (des écoles et des services)	39
Gérance (régisseur - contremaître - agent d'administration)	6
Enseignants	450
Professionnels	18
Soutien	100
Employés occasionnels (approximativement)	600

- psychologues
- techniciens en éducation spécialisée
- orthophonistes
- psycho-éducateurs
- etc.

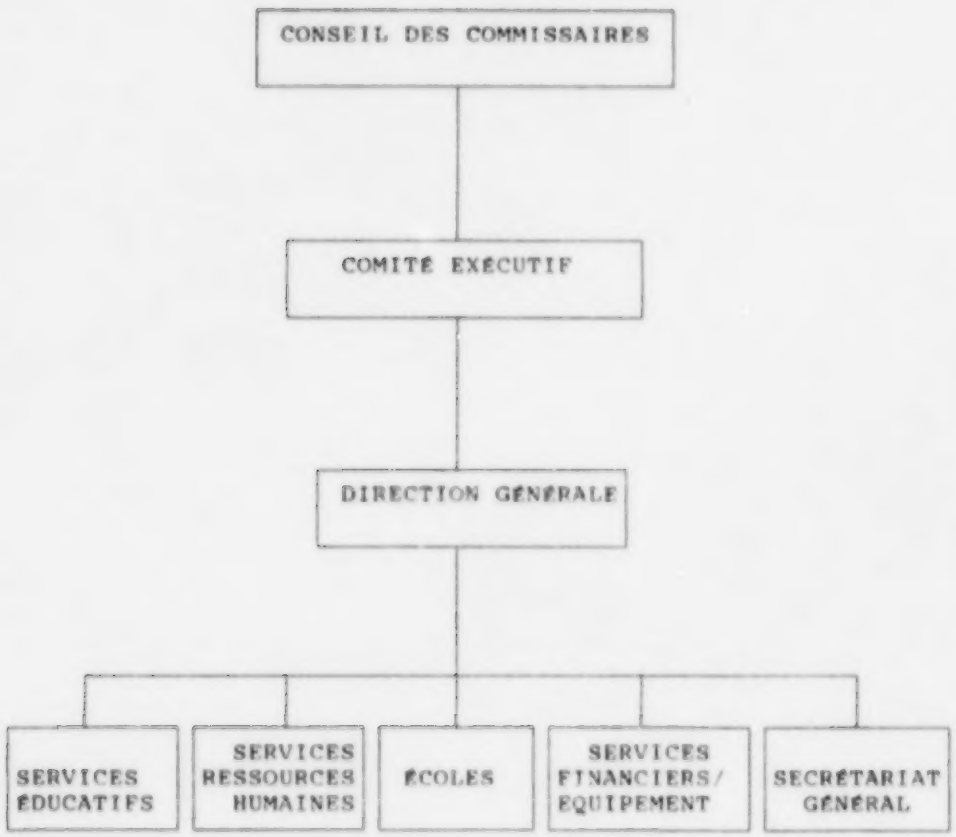
Comme on peut le constater, la commission scolaire Jacques-Cartier nous identifie clairement les structures qui composent normalement un organisme scolaire public au niveau primaire au sein de notre ministère de l'éducation.

...25

TABLEAU 3

ORGANIGRAMME

COMMISSION SCOLAIRE DE JACQUES-CARTIER



...26

2.3 FORMULATION PRÉLÉMINAIRE DU PROBLÈME

Prenant pour acquis l'application de l'article 47 du projet de loi 107 concernant l'élaboration de PIA pour chaque enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il faut y adjoindre l'article 235 de ce même projet de loi qui dit:

> "La commission scolaire adopte, par règlement, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale."

Ce règlement doit notamment prévoir:

1 les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

2 les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;

3 les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;

4 les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés aux élèves (projet de loi adopté et sanctionné le 23 décembre 1988, en vigueur dans les écoles depuis le 1er juillet 1989).

Ce règlement présuppose que la même mesure est appliquée pour tous les élèves se retrouvant dans le groupe EHDAA. Chaque élève en difficulté a donc le droit d'avoir un plan

...27

d'intervention adapté et tous les intervenants abondent dans le même sens. La problématique n'est pas liée à la valeur de l'outil comme tel. La problématique apparaît lorsqu'il y a plusieurs PIA à évaluer en même temps dans une même école. A cause des regroupements irréguliers de ces enfants, certains quartiers, voire certaines écoles, en dénombrent plus que d'autres. Un problème administratif se pose pour le directeur d'école qui n'a pas seulement des plans d'intervention à gérer. Comment utiliser ce nouvel outil, pour le rendre efficace, sans empiéter exagérément sur le temps de chacun des intervenants? Il est clair que faire un plan d'intervention exige paperasse et temps qu'il nous faut limiter. Sachant que le temps d'intervention est ce qu'il y a de plus précieux dans les actions prises à l'égard de chaque cas à l'étude, il faut redoubler de vigilance.

2.4 IMPORTANCE DU SUJET

Le plan d'intervention adapté est un outil dont l'efficacité repose entièrement entre les mains des gens qui les manipulent. En regard de l'importance qu'on lui accorde, il peut s'avérer indispensable pour l'amélioration du développement de l'élève concerné, tout comme il peut devenir un simple papier administratif bien rempli pour la forme.

...28

Après un an d'expérimentation et d'observation, ces deux hypothèses étaient soulevées dans l'organisation. Bien entendu, chacun désire que cet outil de travail fonctionne, mais en même temps chacun sait qu'il y a, de prime abord, un aspect irréaliste relié à la gestion de cet outil.

Les différents intervenants impliqués dans cette première expérience ont réalisé rapidement l'importance de se questionner sur le but visé par l'implantation du PIA avant que de fausses habitudes s'installent dans l'utilisation de cet outil de concertation. Le manque d'information et une mauvaise utilisation risquent de nous éloigner à tout jamais de l'objectif visé par l'instrument qui cherche à mieux desservir l'enfant, donc lui rendre justice avec ses forces et ses faiblesses. Malheureusement, comme dans plusieurs grandes opérations, la bureaucratie prend, trop souvent, le dessus par manque de fil conducteur entre les divers agents, les établissements et les organisations scolaires. Nous désirons contourner, à coup sûr, les tâtonnements inutiles créés jadis par l'arrivée des bulletins descriptifs. L'évaluation que l'on en fait aujourd'hui confirme qu'il y a eu un manque de prise de position au niveau ministériel. Nous voulons éviter que ce manque de concertation se renouvelle et isole encore une fois chaque organisation scolaire dans une définition qui lui est propre. L'expérience des

...29

bulletins descriptifs nous a montré qu'une libre interprétation de la définition provoque, malgré chacun, une distorsion flagrante au sein du système que nous représentons. Les journalistes de grands quotidiens ont d'ailleurs mis en lumière les écarts existant entre plusieurs commission scolaires lorsque l'on parle de la définition de cette forme d'évaluation.

Le plan d'intervention doit devenir un outil de confiance parce qu'il aura la même mesure et le même engagement dans tous nos établissements scolaires du Québec.

2.5 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ÉTUDE

Pour dépasser les voeux pieux, il faut rapidement s'en donner les moyens. Les objectifs spécifiques liés à cette problématique sont au nombre de cinq:

1. identifier la raison d'être du PIA;
2. décortiquer les éléments constituant le PIA;
3. relever tous les éléments contraignants et concordants dans l'utilisation du PIA;
4. suggérer différentes approches pour gérer efficacement le PIA;
5. donner des recommandations pour assurer le développement et le maintien de l'outil dans les écoles au Québec.

...30

La méthodologie utilisée, ainsi que la définition de certains concepts reliés directement à cette étude, permettront de dégager des solutions acceptables pour bien gérer les plans d'intervention adaptés même lorsque le nombre s'impose.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

En résumé, les deux premiers objectifs seront brièvement vus dans la partie du cadre conceptuel. Il est essentiel d'avoir une représentation mentale et générale des notions pédagogiques abordées dans cet exposé à caractère administratif.

Les trois derniers objectifs seront, quant à eux, méticuleusement travaillés grâce à la méthodologie privilégiée pour cet organisme public. L'analyse des données nous permettra de cibler les points négatifs et positifs dans cette expérimentation du plan d'intervention adapté en même temps qu'elle nous orientera vers une recherche de solutions souhaitées par les directeurs d'école. En d'autres mots, à la lumière de nos découvertes, certaines recommandations seront proposées pour tenter d'améliorer la gestion des plans d'intervention adaptés et, par une meilleure compréhension de l'outil, y promouvoir, s'il y a lieu, l'intégration naturelle des phases évaluatives.

...31

3. CADRE CONCEPTUEL

3. CADRE CONCEPTUEL

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

Depuis la parution de la loi 107 où plusieurs articles encadrent, de façon serrée, les rôles et responsabilités des divers agents à l'égard du suivi obligatoire pour tout enfant en difficulté et selon la chartre des droits et libertés (tableau 4), différents écrits ont tenté d'apporter des définitions aux termes régulièrement rencontrés à travers le PIA.

Après consultation auprès des parents, enseignants, spécialistes, plusieurs organismes et auteurs sensibilisés par le sujet, tous s'entendent sur les définitions retenues et précocement utilisées par la commission scolaire Jacques-Cartier. Pour le besoin de ce travail, certaines précisions seront immédiatement données pour faciliter la compréhension des termes, et en même temps saisir l'esprit suscité par le demandeur (EHDAA et parent) et le receveur (directeur d'école) lors de l'utilisation de cet outil.

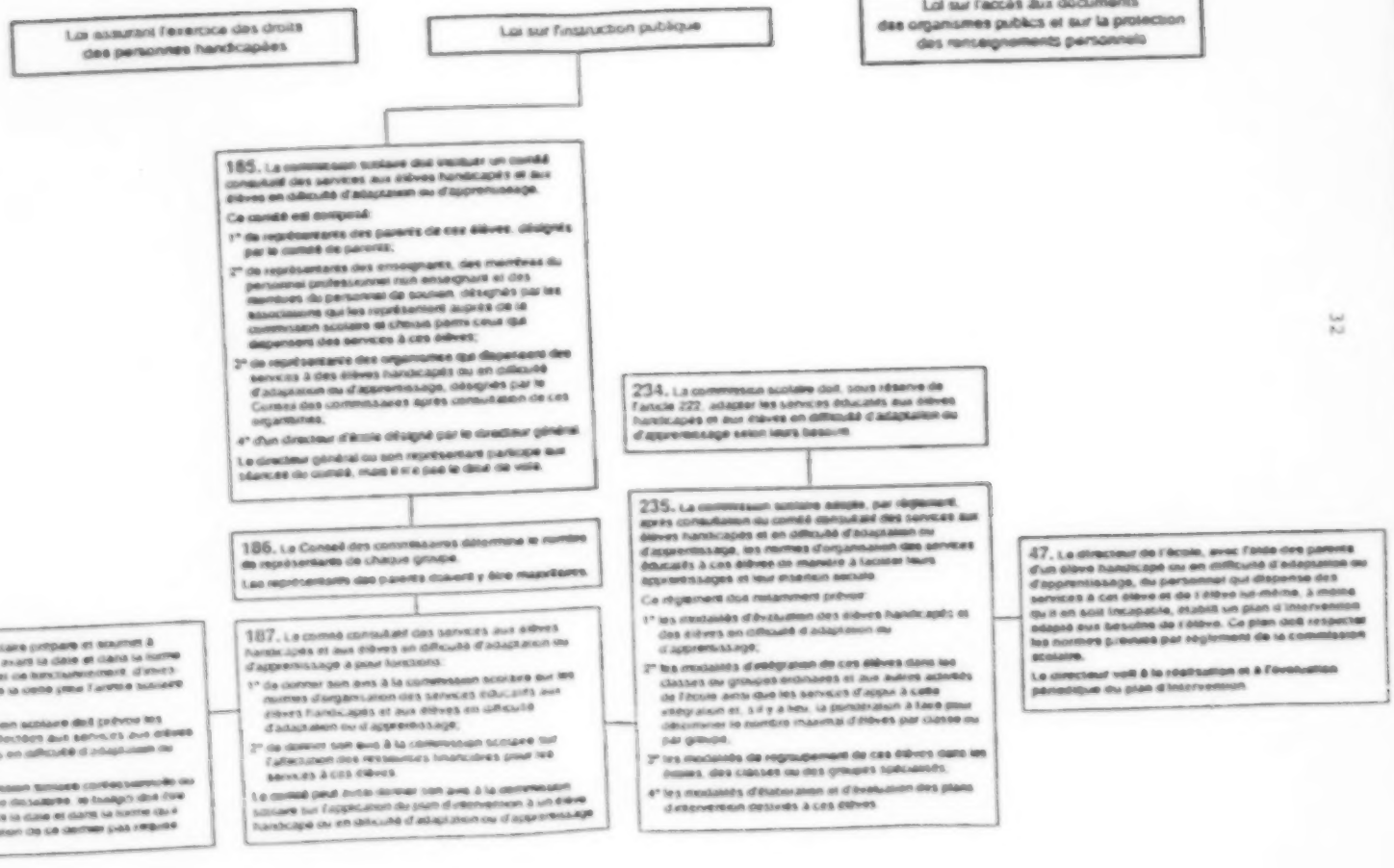
3.1 DEFINITION DE CONCEPTS

Maintenant que l'on sait que le PIA doit selon la loi faire partie du dossier de l'enfant, prenons quelques instants pour réviser la nomenclature rattachée au PIA lorsqu'on entrevoit celui-ci comme outil technique, mais aussi par tout ce qu'il engendre aux différents paliers de l'organisation avant qu'il ne prenne sa place définitive.

...32

TABLEAU 4

CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS



3.1.1 Concepts du PIA (outil)

Plan d'intervention adapté

Plan d'action centré sur les besoins de l'enfant.

Il permet:

- de saisir l'écart entre le fonctionnement actuel de l'élève et les objectifs visés;
- de clarifier le portrait de l'enfant (forces-faiblesses-besoins-priorités);
- de décrire et réaliser une stratégie pour augmenter l'autonomie de l'enfant;
- d'établir des objectifs spécifiques à atteindre;
- de définir les moyens utilisés;
- de dire comment et où intervenir;
- de mesurer le niveau de performance de l'élève;
- de déterminer des échéanciers pour évaluer;
- de désigner le(s) responsable(s);
- de coordonner, orienter et soutenir les actions entreprises et les intervenants concernés;
- de se réajuster aux besoins de l'élève.

Même si souvent les besoins fondamentaux sont semblables, chaque élève a ses propres particularités.

Besoins

Ce sont les résultats obtenus après avoir cerné l'écart entre ce que l'enfant sait et ce qu'il devrait savoir.

...34

Priorités

C'est ce qui se passe en premier dans le temps. Points sur lesquels les intervenants jugent nécessaire d'agir pour améliorer la situation.

Forces actives de l'élève

Les forces sont les connaissances (SAVOIR), les habiletés (SAVOIR-FAIRE) et les attitudes (SAVOIR-ETRE) que l'élève possède. Les forces nous permettent de décrire ce que l'élève sait faire (actions) plutôt que de dire ce qu'il est.

Sphères (7)

Endroit(s) où il y a un problème (académique-comportemental-psychologique-social-physique-orthophonique-familial).

Objectif général

C'est ce qu'on propose d'atteindre globalement sans préciser davantage.

Objectifs spécifiques

Résultats désirés par l'élève et qui peuvent être mesurés et précisés dans le temps. Ces courts énoncés identifient des actions que devra réaliser l'enfant. Ces énoncés simples et réalistes

...35

s'adressant à l'élève qui apprend, identifient les actions souhaitées, expriment le résultat attendu, les conditions de réalisations ainsi qu'un critère d'acceptabilité ou d'évaluation (qualitatif ou quantitatif).

Ex: Josée sera capable de composer, toute seule et correctement, une phrase simple ayant un sujet, un verbe, un complément.

Moyens

C'est ce qui sert pour réaliser un apprentissage. C'est une ressource (financière, matérielle ou humaine) privilégiée pour aider l'enfant à atteindre son objectif.

Responsable(s)

C'est la personne qui agit directement sur l'enfant dans la sphère concernée. Pour chacune des sphères touchées, un intervenant doit être identifié comme responsable de cet aspect auprès de l'élève.

Responsabilité

<u>Le qui fait quoi</u>

Direction d'école coordonne, ler responsable

...36

Enseignant	identifie collabore participe au PIA
Spécialiste	identifie supporte collabore participe à un PIA
Parent	collabore
Tuteur	participe à un PIA approuve ou désapprouve

Échéancier

Délai fixé pour atteindre ou réviser les objectifs visés chez l'élève. Cette opération permet de faire le point et de se réajuster par rapport aux attentes.

Clientèle

Tout élève identifié comme étant un enfant handicapé et/ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

En plus de respecter les exigences de la nouvelle loi de l'instruction publique (loi 107), le plan d'intervention adapté est un document de travail qui nous permet:

- de coordonner une démarche afin de répondre adéquatement aux besoins de l'élève en difficulté;

...37

- de privilégier une approche systématique (sphère, physique, orthophonique), selon la nature de la ou des difficultés;
- de synthétiser l'information découlant des évaluations pour prioriser les besoins de l'élève;
- de bâtir, de façon concertée (en présence de tous les intervenants et des parents), un plan d'intervention adapté qui tienne compte des besoins prioritaires de l'élève;
- d'intervenir de façon cohérente et articulée auprès de l'élève, puisque les objectifs et les moyens d'intervention sont précis, clairs et connus de tous les intervenants et des parents;
- de se pencher périodiquement sur l'atteinte ou non des objectifs de travail découlant des besoins prioritaires de l'élève.

Pour une meilleure réussite, il est important de souligner que cette démarche favorise la participation de l'élève à l'orientation et à l'élaboration de son propre plan.

3.1.2 Concepts organisationnels

Jusqu'à maintenant, toutes les personnes (incluant les directeurs d'école) impliquées dans les différents comités définis dans la première partie sont en accord avec ce grand principe. Chacun a entériné à un moment donné les règlements et politiques concernant les clientèles EHDAA.

...18

C'est seulement maintenant que les directeurs d'école reconnaissent la lourdeur de ce mandat prescrit par la loi, et cette lourdeur est intimement reliée aux multiples notions que les directeurs doivent personnellement posséder pour répondre aux exigences de cet article.

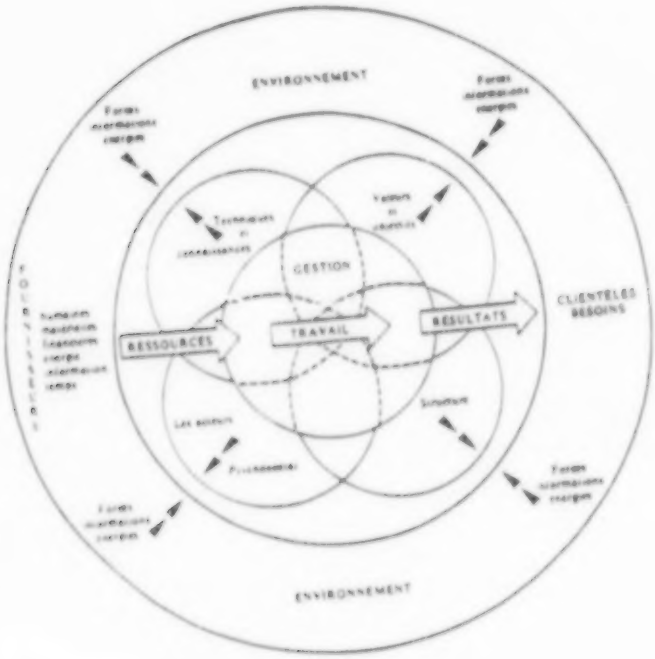
Les notions font évidemment référence aux connaissances (SAVOIR) et habiletés (SAVOIR-FAIRE) détenues par le directeur pour être capable d'appliquer avec congruence (SAVOIR-ETRE) cet article obligatoire. Celles-ci englobent un éventail de concepts reliés aux domaines organisationnel, social, psychologique, pédagogique et administratif; concepts plus ou moins maîtrisés selon les individus.

Le schéma de Katz et Rosenzweig nous illustre très bien la dynamique que l'on retrouve à l'intérieur d'une organisation publique. (figure c)

...39

FIGURE C

Le schéma de Katz et Rosenzweig (1979)



↓ ↑ forces sociales
valeurs et objectifs
acteurs
structure
techniques
gestion
clientèles
environnement

- forces motrices ex.: (M.E.Q)
- forces restrictives ex.: (C.E.Q)
- (éco - pol - mor - psy)

intégrer et répondre aux EHDAA

- appliquer loi 107, article 47
- parents - éducateurs - enseignants - directeurs d'école - D.S.E. - D.G. - représentants des comités
- diviser et coordonner
- moyens, outils proposés: PIP et services
- intégrateur des forces ↓ ↑ pour répondre à la clientèle
- EHDAA
- produit des forces sociales

...40

Celle-ci est formée de cinq dimensions où l'énergie circule. Selon Payette (1988, p. 254) il s'agit de:

1. la dimension "valeurs - objectifs" directement reliée à la raison d'être de l'organisation;

2. la dimension psychosociale ou domaine des acteurs c'est-à-dire: lieu où des individus en chair et en os vivent des relations;

3. la dimension des structures impliquant à la fois la division et la coordination des tâches pour réaliser la tâche globale;

4. la dimension gestion où se joue l'identité interne et externe de l'organisation;

5. la dimension technique où se retrouve l'ensemble des connaissances nécessaires pour atteindre les buts fixés et obtenir de bons résultats.

Ces cinq dimensions forment le noyau de nos préoccupations actuelles. Entre la croyance à véhiculer, le rôle des acteurs à identifier, il faut s'interroger sur la pertinence même de la structure organisationnelle établie pour que la communication soit simple et harmonieuse tant à l'oral (concertation) qu'à l'écrit (PIA):

> "Aucune activité n'est plus vitale pour notre société que celle du dirigeant. Ce sont les dirigeants qui infléchissent l'évolution des principales institutions sociales. Ce sont ceux qui les transforment en lieu de gaspillage ou au contraire en font des centres de mise en valeur des qualités humaines et des ressources matérielles". (Mintzberg, 1976, p. 21)

...41

L'objet principal de cette étude est de dresser la liste des besoins des directeurs d'école à partir des préoccupations soulevées par les divers intervenants dans l'application du PIA. L'identification de ces besoins permettra de vérifier certaines hypothèses dont les plus importantes sont:

A) l'utilisation du PIA pour tous les élèves HDAA engendrera une bureaucratie inutile sans même se rapprocher des buts visés par l'article 47 de la loi 107;

B) selon la conception attribuée aux termes "évaluation périodique", la gestion des plans d'intervention adaptés par les directeurs d'école s'avèrera quasi-irréaliste sur une grande échelle;

C) seule une réorganisation des tâches, des rôles et de la grille horaire pourra favoriser l'application et la gestion du PIA par tous les intervenants incluant les directeurs d'école.

Ces différentes hypothèses seront confirmées ou infirmées par l'analyse des données.

3.2 REVUE DE LITTÉRATURE

L'implantation du plan d'intervention personnalisé a suscité en 1989-1990 beaucoup de questions, de craintes, d'ouvertures, de résistance comme tout autre grand changement. Aujourd'hui encore, le PIA n'est pas un fait accompli même si la population sursaute moins devant cette expression intégrée aux autres vocables éducatifs. Malgré l'intervention de plusieurs auteurs connus (Goupil,

...42

Bouchard, Boisvert) pour tenter de démystifier l'utilisation de cet outil, le PIA provoque encore des boulversements au sein des écoles.

Pour trouver quelques pistes de solutions, la revue de littérature portera sur les aspects ayant trait au fondement du changement dans les organisations, à l'efficacité des gestionnaires, aux conditions de concertation et au processus d'implantation d'un changement.

3.2.1 Fondement du changement dans les organisations

En jetant un deuxième regard sur la dynamique qui se passe dans les organisations (figure c), on peut entrevoir l'organisation comme étant un système social. Selon les précisions de Collerette et Delisle (1984, p. 2), celle-ci est un lieu où un ensemble de personnes partagent un minimum de liens interactionnels, d'une intensité et d'une durée suffisantes pour que se développe une dynamique relationnelle observable.

L'approche de ces auteurs focalise sur ce qui, inévitablement, peut surgir comme réactions sociales et psychologiques dans toute organisation quand un changement se produit.

...43

D'après Tessier (1973), le changement auquel les individus sont conviés remet en question leurs schèmes traditionnels. Le degré de participation des destinataires est intimement lié à la conception de chacun: subir ou s'approprier le changement.

Payette (1988), Nightingale et Toulouse (1977) mettent l'emphase sur les cinq dimensions sociales relatées précédemment au chapitre des concepts organisationnels. Ces auteurs soutiennent, malgré la décennie qui les sépare, que chacune de ces dimensions influence les autres aspects et subit également leur influence. D'où un changement d'un de ces éléments est susceptible d'entraîner un changement dans les autre éléments.

Schneider (1987, P. 43), parle de crise de croissance ou rupture qui survient quelques mois après le lancement d'un projet et qui met en cause sa survie au niveau de ses fondements, ses objectifs et ses modes de fonctionnement. Cette crise se situe à l'interne (administratif), au niveau de membres participant au projet et à l'externe (opérationnel), au niveau des clientèles parce que les projets mettent beaucoup de temps à générer des résultats concrets et visibles.

...44

Allaire, Tardif, Veillette, (1973) considèrent comme ultime contenu du changement le parti-pris et la rationalité. Ils affirment comme Mintzberg, (1979) que la planification et le contrôle vont de pair et ne peuvent être séparés. Ces phases sont les deux dimensions importantes à considérer dans l'action car elles donnent un sens aux expériences personnelles.

Ethier (1989, p. 203) confirme également que ces deux étapes dans le processus de la gestion sont indispensables. Il va même jusqu'à dénoncer le manque de vigueur existant à ce niveau en éducation sur le plan pédagogique à cause des variations dans la marge de manoeuvre des commissions scolaires et des écoles.

Un vrai changement survivra dans le temps et se confirmera chaque fois qu'il sera confronté à des imprévus. Selon Paquette (1987, p 106), la meilleure planification ne peut tout prévoir. Immanquablement le changement devra affronter des imprévus:

> "Il faut retenir de cette constatation l'élément suivant. Il y aura des événements qui viendront perturber tout projet majeur dans un milieu et ils seront un excellent test pour cerner la profondeur de l'engagement des différents partenaires".

...45

Un changement doit s'appuyer sur la vie interne et externe des organisations, sur les manifestations positives et négatives des humains intégrés à un système, ainsi que sur les convictions qui les régissent.

3.2.2 Efficacité des gestionnaires

La décision "choisir" n'est pas une étape du processus de gestion, elle intervient plutôt à chacune des étapes (Ethier 1989, p. 115). Si la décision de faire des outils (PIA) fut antérieurement prise au sein des différents comités, pourquoi tout à coup ces outils sont-ils remis en question par les directeurs d'école?

Plusieurs auteurs ont tenté de définir l'efficacité du gestionnaire à partir de ses compétences. D'après Payette (1988, p. 98), de multiples recherches confirment qu'il n'y a pas de définition universelle puisque l'efficacité repose avant tout sur les critères organisationels variables pour chaque organisme. Sans tomber dans le doute ou l'absolu, les recherches de cet auteur décrivent deux grandes catégories de regroupement des caractéristiques des gestionnaires efficaces:

...46

1. les modèles qui se basent sur une définition de la gestion;
2. les modèles qui décrivent les attributs personnels.

Alinsky (1976) parle des six qualités personnelles de l'organisateur. "L'American Society for Public Administration" (A.S.P.A. 1982) annonce onze principes d'éthique. Selon cette société, l'efficacité est une question de valeurs morales. Bennis (1985) attribue l'efficacité aux qualités du leader naturel. Celui-ci focalise, donne le sens, suscite la confiance et se gère lui-même avant de gérer les autres. Boyatzis (1982) parle plutôt des liens inséparables existant entre les 21 compétences relevées au niveau des rôles d'entrepreneur, de leader, de gestionnaire, de dirigeant, de formateur et d'adulte intégré:

> "L'adulte intégré paraît semblable à ce qu'Erich Fromm appelle la personne pleinement développée et à ce qu'Abraham Maslow nomme la personne qui se réalise elle-même". (James, Jongeward 1978, p. 283)

Drucker (1974, p. 31) introduit la notion de routines, de pratiques. Il en énumère cinq, considérées comme essentielles à tout cadre qui se veut efficace.

...47

D'autres, comme le groupe ECI de SMA Inc (1981), préfère énoncer des zones où la motivation, la connaissance et l'éthique forment les balises d'un bon gestionnaire. Katz (1974) mentionne des champs de compétences (technique - humaine et conceptuelle), tandis que Mintzberg (1984, p. 202-207) reconnaît dix rôles précis au directeur efficace. Pedler, Burgoyne, Boydell (1978) pointent onze qualités à posséder contrairement à Sahuc (1985) qui utilise une autre voie pour nous éclairer sur douze contre- indicateurs susceptibles de nous conduire à l'échec. De façon concise, Watson (1979) situe l'efficacité autour des mots "diagnostic et action"; deux grandes habiletés qu'un cadre devrait posséder pour gérer avec succès. Finalement, Whetten et Cameron (1984) détaillent davantage dans cette même ligne de pensée puisque, selon eux, il faut au gestionnaire neuf habiletés pour réussir en ce domaine.

Comme il est facile de le constater, la réalisation d'un changement, d'un projet dépend des qualités intrinsèques et extrinsèques de chaque individu nommé responsable des actions à accomplir dans une organisation. La réussite ou la non-réussite se

...48

situera aux différents niveaux dans la structure organisationnelle. Selon les compétences de chacun (figure D), les résultats totaux ou partiels reflèteront la dynamique de l'organisation. Perçue comme un système, celle-ci devrait pouvoir compenser pour les failles des uns et des autres. Cependant, à cause des habiletés de chaque cadre impliqué dans la hiérarchie, les forces ne deviennent pas toujours complémentaires; elles se court-circuitent souvent quand l'objectif organisationnel est remplacé par un objectif personnel.

3.2.3 Conditions de concertation

Dans la pratique concertiste, peu importe que les projets soient permanents ou temporaires, il est essentiel que ceux-ci soient formellement reconnus par les institutions. Selon Robert Schneider (1987, p. 85), cinq conditions s'imposent pour bâtir des projets prometteurs:

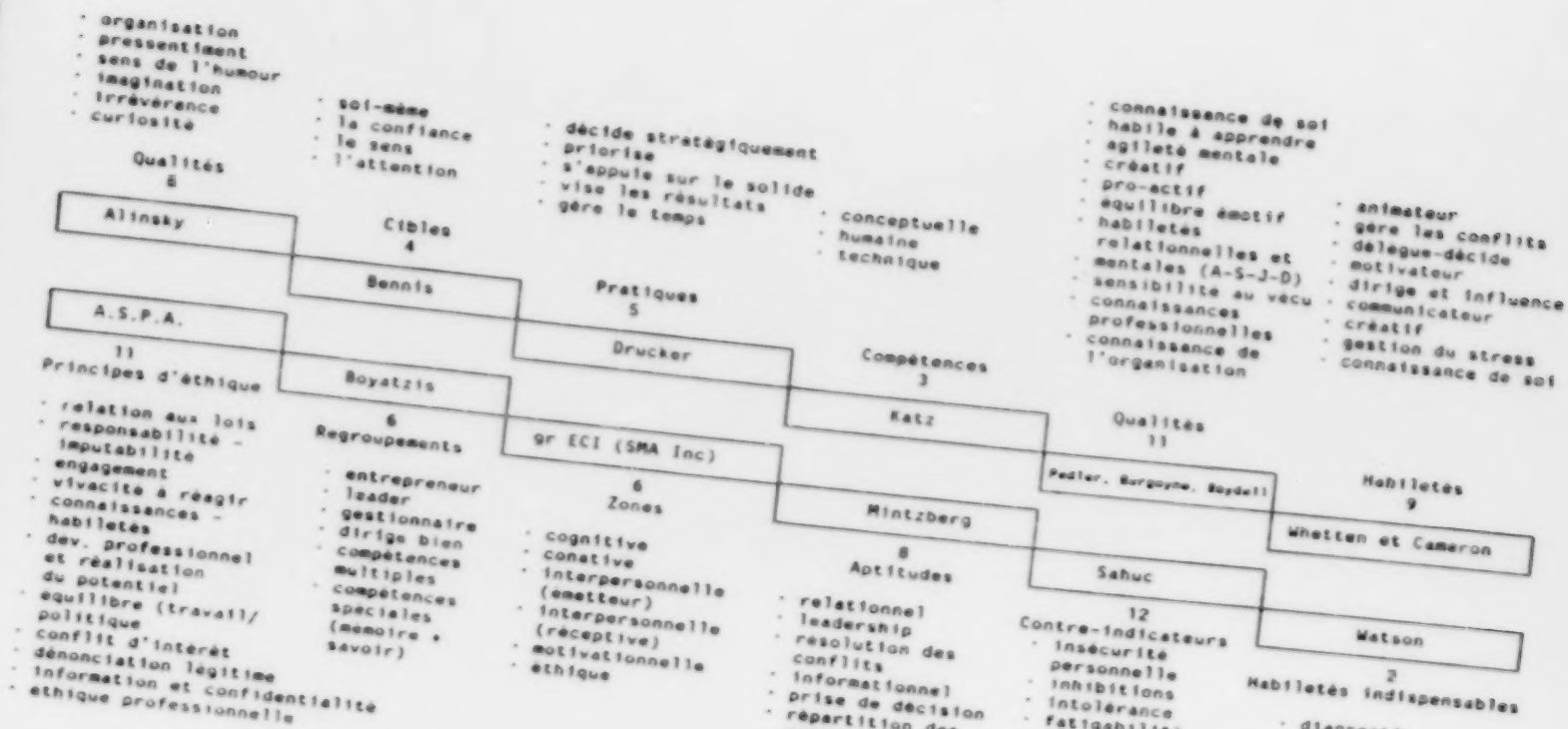
- l'engagement des mandataires et des participants;
- la définition des objets de concertation;
- la définition des modes de concertation;
- l'attribution de soutiens;
- l'articulation avec les autres fonctions managériales.

...49

FIGURE D

DOUZE MODELES INTÉGRATEURS

DU GESTIONNAIRE EFFICACE



Source, Inspiré de l'efficacité des gestionnaires (Payette, 1988, ch. 6)

...50

Précisons une à une ces conditions:

L'engagement des mandataires et des participants

La concertation c'est un modèle de fonctionnement qui associe les acteurs à l'orchestration des actions publiques et surtout, qui cherche à réintroduire une plus grande cohérence au sein de l'appareil qui s'est progressivement balkanisé (Schneider, 1987, p. 86). Cette concertation exige de la part des acteurs la reconnaissance de la stratégie retenue tant par les mandataires, les participants et les organisations dont ils font partie. Il faut souligner que très souvent ceux qui proclament la concertation, se limitent à des énoncés de principe sans préciser les conditions de réalisation des rôles, des échéances, du partage, des attributions et des ressources. Toujours selon le même auteur, si la concertation est retenue comme une stratégie d'intégration, elle doit faire partie intégrale du processus administratif. Les mandataires qui la pilotent doivent s'engager non seulement à y participer, mais aussi à réviser l'arrière-plan des autres fonctions administratives, de façon à ce que toutes les transactions au sein du système s'inspirent d'une même logique.

...51

Les objets et modes de concertation

> "Il est frappant de constater comment les initiatives collectives qui réussissent présentement ont presque toutes en commun une démarche où on s'est distancié des normes juridiques, administratives, syndicales, professionnelles ou autres. Les participants se sont situés au plan des tâches communes, de l'expérience à vivre, des talents à concerter, des sensibilités partagées et des objectifs pertinents à poursuivre".
> (Grand'Maison, J., 1979, p. 123)

Il existe deux niveaux de concertation correspondant à deux grandes préoccupations: celle des gestionnaires et celle des clientèles. Au premir plan (macroscopique), apparaît la programmation des services, la distribution des ressources et la conception des plans de développement. Au second plan (microscopique), on y retrouve les aspects opérationnels ou tactiques de l'action.

Actuellement et malgré les prétentieux discours, très peu d'efforts se consacrent à la concertation du premier niveau. Pour une contribution significative, il est urgent que la concertation administrative se recentre sur ses contenus et que ceux-ci soient revisés périodiquement par les secteurs.

...52

La concertation de type opérationnel devrait se faire de façon ponctuelle à partir d'un groupe mandaté pour assurer le synchronisme dans les modalités concrètes de réalisation. Actuellement, la permanence des mécanismes établis favorise fréquemment une poussée exagérée de projets qui demeurent très secondaires dans les relations entre les administrateurs d'une part, et les clientèles d'autre part.

L'articulation avec les fonctions managériales

Indépendamment du niveau de concertation (administration ou clientèle), certaines mesures seraient à envisager pour aérer les conduits entre ce que Schneider appelle la concertation du premier étage et du second étage. Présentement, notre administration publique a des raideurs qui l'empêchent de se plier modestement aux besoins des autres fonctions managériales comprises dans l'organisation.

Le soutien des groupes concertistes

Comme dernière condition à l'évolution de la concertation, Schneider, (1987, p. 104), propose ces trois éléments qui parlent par eux-même:

...53

- la disponibilité de l'information;
- l'éclairage des experts;
- le soutien administratif et technique.

En somme, il y a consensus réel lorsqu'une structure participative (mandat pilote) permet aux personnes des deux niveaux de s'exprimer, d'agir et d'être entendues. Par sa mobilité, sa délégation, sa situation basée sur le fonctionnel, son écoute active, ce groupe mandataire favorise la circulation des demandes, des objections, des retours et les affine.

Un tel consensus ne se décrète pas, il se construit dans la précarité et la fragilité. Il n'est pas acquis une fois pour toute. L'accord de tous se consolide sur des bases profondes: le maximum d'explication et de clairvoyance des raisons de l'adhésion. Il ne faut cependant pas se leurrer et penser que du jour au lendemain une commission scolaire versus une école, dont les acteurs ont des fonctions hiérarchiques différentes, règleront en commun des problèmes spécifiques sans tenir compte de ces fonctions où l'un dirige et l'autre négocie. C'est par petites touches qu'on parviendra à une prise en charge collective sachant qu'il n'y aura

...54

jamais consensus total mais une idéologie partagée où les désirs humains peuvent s'y nicher harmonieusement.

3.2.4 Processus d'implantation

Affirmant que le renouveau pédagogique ne se fait pas accidentellement, Garneau (1970) soutient que pour obtenir les changements désirés, il faut utiliser des "tactiques d'implantation", ou façons d'agir préparées et organisées pour provoquer le changement.

Au nombre de six, ces tactiques sont:

1. **l'imposition:** l'autorité introduit dans le groupe des forces positives ou des pressions qui favorisent le changement;
2. **le conditionnement:** une situation est présentée pour satisfaire un besoin plus ou moins conscient;
3. **la propagande:** l'agent de changement agit sur l'information, la traite ou la traduit en perceptions nouvelles;
4. **la manipulation:** le changement est suggéré indirectement par des pressions de pouvoir;
5. **l'exemple:** un modèle est proposé pour influencer le choix des individus;
6. **la participation:** les personnes sont sensibilisées à un problème, elles peuvent suggérer des solutions et contribuer à l'application d'une décision.

...55

En 1977, l'administration du ministère de l'Éducation (DGA) identifiait quatres phases dans le processus d'implantation d'un changement:

- la conscientisation;
- la planification;
- la mise en place;
- la cristallisation du changement.

Collerette et Delisle (1984, p. 204) décrivent le changement comme un processus ayant aussi quatre phases toujours en interactions entre elles:

1. phase de diagnostic;
2. phase de planification;
3. phase d'exécution;
4. phase d'évaluation.

Vingt-quatre (24) questions formulées par ces auteurs nous permettent de traverser adéquatement les différentes phases pour faciliter l'implantation du changement.

Claude Paquette (1987, p. 100) a préféré procéder à une implantation par action-réaction. Des petites actions sont menées et des réactions sont recherchées. Les actions sont déclenchées par un processus d'animation et les réactions sont suscitées par un processus de supervision. Son expérimentation lui a permis de constater que l'implantation a des besoins:

...56

1. le support est nécessaire et il doit être à la mesure des intentions. Il ne garantit pas la réussite mais il démontre l'importance du projet pour les différents partenaires;

2. il est utile et nécessaire d'analyser les événements qui pertubent le projet principal pour s'assurer du maintien de celui-ci;

3. des stratégies de maintien doivent être utilisées;

4. l'apport d'un consultant extérieur peut être utile mais il ne s'agit que d'une intervention temporaire qui se modifie au fur et à mesure du développement du projet.

Une implantation n'est jamais acquise:

> "Il est relativement facile de faire émerger un projet. Des énergies doivent être déployées pour le développer. Des stratégies permanentes doivent être mises en place pour le maintenir". (Paquette C., 1987, p. 106)

Que la résistance au changement soit réelle ou imaginaire, tous les employés réagissent quand ils ne saisissent pas entièrement les effets de celui-ci. Plusieurs affirmations pourraient tenter de justifier les raisons de ces résistances. Pour les transformer et effectuer le changement en douceur, Janice Craft (1979, p. 9-26) propose dix moyens:

1. promouvoir une libre coopération;
2. prédire et comprendre les résistances;
3. faire valoir au groupe les bénéfices du changement;
4. expliquer les besoins du changement;
5. établir un cadre conceptuel;

...57

6. accroître la participation au niveau décisionnel;
7. développer une liste d'habiletés d'écoute;
8. fournir régulièrement des rétroactions sur les expériences;
9. rendre les communications efficientes et effectives;
10. répéter sans se lasser.

En somme, chaque fois que le gouvernement adopte des lois ou énonce des nouvelles politiques, un changement est automatiquement provoqué dans nos organisations scolaires. Une décision de changement n'agit pas seule. Elle a son réseau d'influence à l'intérieur comme à l'extérieur des organisations. Les phases de planification et de contrôle du processus de gestion assurent la diffusion de l'information, tandis que les rétroactions obligatoires et régulières sur les changements produits garantissent une communication efficiente et effective dans le système.

3.3 CHOIX D'UN MODELE THÉORIQUE

Pour les besoins de l'étude et parmi les nombreux modèles que nous propose la littérature sur le changement, nous retenons comme cadre général le modèle de Collerette et Delisle (1984) qui semble le plus approprié. D'une part, ce modèle constitue en lui-même une synthèse de toute la

...58

littérature descriptive de la dynamique réelle telle que cette dernière se vit quotidiennement dans les organisations. D'autre part, à cause de la clarté de ce modèle, il nous sera possible de l'intégrer dans l'organisation qui nous intéresse et d'écarter les éléments de solutions liés au problème.

3.4 ARTICULATION DU CADRE D'INTERVENTION

De voir l'organisation comme un système dans un système, notre modèle théorique contribue à visualiser les forces agissantes au sein des organisations. Le système n'illustre pas une réalité statique mais une réalité dynamique où une foule d'éléments doivent être considérés les uns par rapport aux autres et non pris isolément. Une telle conception des organisations est vitale pour trouver des solutions applicables à notre étude. Grâce à l'analyse détaillée et aux illustrations proposées, les auteurs de la théorie facilitent la compréhension de cette mosaïque complexe qu'est une organisation, mais en plus, ils nous communiquent clairement ce qui se passe exactement quand l'organisation tente d'amener un changement.

En appliquant cette théorie à notre réalité, nous sommes convaincus de posséder un bon outil nous orientant vers une plus grande réussite.

...59

Le changement ne peut s'opérer sans des connaissances précises à son sujet et sans les habiletés personnelles et professionnelles des acteurs impliqués.

...60

4. MÉTHODOLOGIE

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL

La technique du groupe nominal (Aubin 1979) a été utilisée pour recueillir des données auprès des différents groupes de personnes retenues pour l'échantillonnage. La méthode est destinée au travail en groupes de composition restreinte et dont les interactions sont limitées au strict minimum. Elle fut mise au point par Delberg et Van de Ven en 1968. Issue d'études psycho-sociales du fonctionnement en petits groupes, elle fut d'abord appliquée dans le domaine de la gestion, mais ne tarde pas à s'étendre à des domaines aussi diversifiés que les sciences de la santé, de l'éducation et de l'industrie.

Nous croyons que la technique du groupe nominal présente toutes les caractéristiques de l'instrument recherché et reconnu pour cerner rapidement et conscienscieusement l'objet de notre analyse.

La question nominale qui a été posée aux participants lors de la rencontre est la suivante:

Comment peut-on gérer (utiliser) efficacement et de façon satisfaisante <u>les</u> plans d'intervention adaptés dans nos écoles et en même temps rencontrer les exigences de l'article 47 de la loi 107?

...61

Principales étapes de la technique

Si le groupe est restreint (8 à 9 personnes), le déroulement peut se faire en quatre étapes. Si le groupe est plus grand, il est divisé en petites équipes qui se retrouvent pour la cinquième et sixième étapes du processus. L'important est que les membres d'un groupe nominal soient intéressés à la question discutée et possèdent l'expérience requise de manière à constituer une ressource pour le groupe. La question doit être affichée à la vue des participants pendant le déroulement.

ÉTAPE 1: Émission individuelle des idées

L'animateur clarifie la question nominale, puis chaque participant y répond individuellement en alignant le plus grand nombre d'idées sur sa feuille dans les cinq minutes mises à sa disposition. Ce dernier peut se concentrer à sa guise sans avoir à subir la pression du groupe ou les interruptions de quelque leader. Il n'y a pas de censure des énoncés, de digressions, ni de choix prématuré. La banque d'idées se constitue dans de bonnes conditions de concentration.

ÉTAPE 2: Enregistrement des idées

Par de nombreux tours de table, l'animateur enregistre (sans répétition) sur des grandes feuilles mobiles, les idées une à une, et exprimées à tour de rôle. Après

...62

quelques tours, il peut arriver qu'un membre du groupe ait épuisé sa liste, alors il passe son tour. Il peut, par contre, revenir au tour suivant si les énoncés des autres participants ont stimulé sa pensée. En faisant ce tour de table sans commentaires, sans jugements de valeur, le droit de parole est équitablement réparti entre tous les membres. Après le deuxième tour, on ne se rappelle plus qui a dit quoi. Les idées sont dépersonnalisées et deviennent la propriété du groupe. Dans cette atmosphère non menaçante, il y a place pour les idées conflictuelles. Le fait d'enregistrer par écrit les opinions et de les placer en vue accroît la capacité de traiter plusieurs idées à la fois. Cette procédure fournit, en même temps au groupe, un aide-mémoire permanent et un instrument indispensable à la prise de décision.

ÉTAPE 3: Clarification des énoncés par la discussion
Après avoir expliqué les règles à suivre, l'animateur lit à haute voix chaque énoncé dans l'ordre présenté. Il demande aux participants s'ils ont des questions ou des commentaires pour clarifier l'énoncé en allouant à chacun d'eux un temps égal de discussion. Cette étape précède le vote individuel, lequel vise à se prononcer sur l'importance relative de chaque énoncé. Il est nécessaire que tous les participants aient une compréhension univoque. Les interventions ont donc pour but de faire saisir la logique qui sous-tend chaque idée.

...63

ÉTAPE 4: Vote sur les énoncés

Cette étape est très importante puisqu'elle permet à chaque participant de faire connaître sous une forme quantitative l'importance qu'il accorde aux énoncés. Selon le nombre de participants, l'animateur demande de choisir parmi la banque des énoncés retenus les huit ou cinq (si c'est un petit nombre) qu'ils considèrent importants. Ils les inscrivent sur les fiches fournies à cet effet. Les membres du groupe cotent individuellement chacun des énoncés retenus en utilisant une échelle graduée de 1 à 8 (ou 1 à 5) et où le 1 signifie la cote minimale et 8 la cote maximale attribuée à l'importance de l'énoncé. Il a été démontré, statistiquement, que cette procédure avait pour avantage d'accroître la capacité du groupe de parvenir à une décision qui reflète ses véritables préférences. Tous les participants peuvent ainsi influencer, par leur vote, la décision du groupe.

Conclusion provisoire

Le processus de décision pourrait prendre fin avec cette quatrième étape, les objectifs visés ayant été atteints. En effet, le groupe a réussi à faire un inventaire des problèmes et il a décidé lesquels sont les plus aigus. Une certaine dispersion dans la distribution des scores peut justifier les deux autres étapes: la discussion des résultats du vote et le vote final. Ces deux équipes

...64

peuvent se compléter en se réunissant dans un même local et en utilisant les énoncés prioritaires de chaque groupe sur une même liste maîtrese.

ÉTAPE 5: Discussion du vote préliminaire

La discussion du vote préliminaire est brève et se déroule sans insistance sur un énoncé ou sur un groupe d'énoncés Il n'est pas nécessaire de les traiter tous. Seuls les résultats soulevant quelques questions sont discutés.

ÉTAPE 6: Vote final

Cette étape se déroule comme la quatrième sauf que le choix porte sur cinq (5) énoncés prioritaires au lieu de huit (8), le nombre étant inférieur à vingt. L'animateur procède de la même façon; cette étape contribue à l'atteinte d'une plus grande précision des énoncés.

4.2 LES ENTREVUES STRUCTURÉES ET SEMI-STRUCTURÉES

Entrevues structurées (2)

Deux (2) entrevues structurées ont été faites sur une base obligatoire pour l'ensemble des dirigeants et spécialistes impliqués par la gestion des plans d'intervention adaptés au sein de la commission scolaire. Les entrevues ont permis, dans un premier temps, de définir plusieurs concepts demeurés incompris, d'expliquer les

...65

outils mis à la disposition des écoles et de visualiser par des schémas les buts visés. Dans un deuxième temps, les participants émettaient librement leurs craintes, leurs objections ou relataient les côtés positifs et négatifs de leur courte expérimentation. Un relevé de toutes les préoccupations a été distribué à chacun.

Entrevues semi-structurées (17)

Des entrevues semi-structurées ont été faites dans les écoles (17) sur une base facultative et selon les besoins et l'ouverture de chaque établissement. Plus des deux tiers des écoles ont reçu des informations complémentaires sur le PIA suite aux nombreuses questions émises à ce sujet. Les préoccupations ont été regroupées, compilées et distribuées dans les écoles afin d'y trouver des solutions.

4.3 LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude ne vise aucunement à remettre en question l'utilisation du plan d'intervention adapté. Celui-ci a fait l'objet d'une vaste consultation provinciale au cours de la phase d'élaboration et est réclamé depuis près de vingt ans par plusieurs organismes à vocation juridique et pédagogique. L'à-propos de ce travail est d'être capable d'identifier les pistes de solutions qui s'offrent

...66

aux directeurs d'école pour gérer, sur une très grande échelle, les plans d'intervention adaptés des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Lors des entrevues, il s'agissait de renseigner, d'informer et de sécuriser les gens à partir des questions suscitées par les participants. La technique du groupe nominal, plus théorique et spécifique, a permis de recueillir rapidement des pistes louables et qui venaient des gens directement impliqués quotidiennement par le PIA. Cette technique a la sagesse de ne pas essouffler inutilement les gens. Elle conduit directement aux buts visés.

Parmi les limites de cette analyse, il faut mentionner les biais qui peuvent être introduits à cause:

1. de l'engagement réel des personnes consultées, en faveur ou non du PIA;
2. du climat de liberté et l'expression possible des résistances face à l'implantation du changement;
3. de la divergence des besoins selon le niveau des élèves concernés par ce nouvel outil;
4. des stratégies informationnelles et décisionnelles utilisées dans les divers établissements;
5. de la méthode d'analyse elle-même qui présente une perception des résultats au regard de la situation réelle;
6. des types de besoins analysés lors des entrevues structurées ou semi-structurées;

...67

7. de la pression exercée par l'urgence de l'implantation de l'outil.

Cette analyse de recherche de solutions favorise la participation de l'ensemble des intervenants touchés par le PIA. Elle génère en même temps de nombreuses données qui seront étudiées dans le prochain chapitre; données qui prêtent à de multiples interprétations qui se traduisent souvent par temps, responsabilité, outil, client et philosophie.

4.4 ÉTUDES DE DOCUMENTS

Diverses sources d'information ont été considérées outre les données recueillies par la technique du groupe nominal. Pour n'en citer que quelques unes nous retrouvons:

- un enfant, un besoin, un service, document du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal;
- le cadre de référence pour l'établissement des plans d'interventions pour les EHDAA (MEQ);
- les outils d'implantation proposés par d'autres commissions scolaires (Outaouais-Brossard-Taillon);
- les avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur: les enfants au primaire et les Régimes pédagogique et la loi 107.
- etc...

La liste des ouvrages consultés complète avec plus de précision l'origine de ces références.

...68

5. ANALYSE DES DONNÉES

5. ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre comprend cinq parties bien distinctes représentant de près l'approche proposée par le guide de présentation et de réalisation de ce projet. Les cinq parties sont: la description de l'échantillon, l'analyse et la classification des résultats, l'interprétation des données, la confirmation ou l'infirmation des hypothèses et les liens entre les résultats et le cadre conceptuel.

5.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Dans notre travail, échantillon signifie une fraction représentative d'une population travaillant auprès des enfants en difficulté.

5.1.1 Technique du groupe nominal

Pour les besoins de la technique, deux groupes homogènes (A et B) furent constitués sur place. Chaque groupe, formé de huit (8) participants, comprenait: 4 directeurs d'école, 1 psycho-éducateur, 1 orthopédagogue, 1 psychologue et 1 enseignant. Chaque groupe représentait un ensemble type d'intervenants impliqués dans l'application du PIP. Cependant, comme notre problème était centré sur une problématique de gestion, les groupes avaient dans leur composition une présence majoritaire de directeurs d'école. De plus, une secrétaire et un animateur étaient intégrés à ces groupes pour le déroulement et la compilation des informations.

...69

Tous les participants assistèrent à cette rencontre sur une base facultative et manifestaient de l'intérêt à l'égard du problème. Le déroulement a pris trois heures et tout a été fait avec sérieux et une implication totale. Pour plus d'impartialité, la coordonnatrice s'est abstenue de participer à cette rencontre afin de ne pas influencer, par sa simple présence, l'émission des idées dans cette recherche de solutions.

5.1.2 Entrevues structurées et semi-structurées

Les entrevues structurées ont été faites en deux temps. Il y a eu une première rencontre collective d'environ 35 personnes avec toutes les directions d'école, les adjoints, les directeurs des services éducatifs, la coordonnatrice et le directeur général. Cette rencontre obligatoire avait aussi deux temps soit une période magistrale pour la transmission des informations et une période ouverte pour les commentaires concernant l'application du PIA dans les écoles.

La deuxième rencontre structurée s'est déroulée de la même manière mais sa composition n'était formée que de spécialistes non enseignants (psychologues-conseillers-travailleurs sociaux-représentants de

...70

services (OPHQ - centre d'accueil - psycho-éducateurs etc...). Il y avait autour d'une trentaine (30) de participants pour cette seconde période.

En ce qui a trait aux entrevues semi-structurées, elles ont été faites librement selon l'influence de nos suggestions, mais surtout selon les besoins rencontrés par le directeur d'école, premier responsable de l'application du PIA. Heureusement, les demandes d'entrevues furent nombreuses puisque la majorité des écoles (17/22) ont réclamé ces temps de rencontre. Les enseignants, représentés majoritairement, en ont profité pour soulever, à leur tour, leurs préoccupations à l'égard du "comment tout cela va se dérouler dans la vraie vie." On peut ici calculer une vingtaine de participants par école soit un total d'environ 340 personnes.

Suite à ces deux formes d'entrevues, les inquiétudes soulevées ont été compilées et envoyées dans les écoles. Elles représentent le fruit d'une longue période (de septembre à mai) de questionnement qu'il ne faut pas ignorer dans cette recherche puisque les gens y ont mis du temps et de l'énergie.

...71

5.2 ANALYSE ET CLASSIFICATION DES RÉSULTATS

La rencontre de la technique du groupe nominal ainsi que les rencontres des entrevues structurées et semi-structurées ont, dans les deux cas, cerné à peu près les mêmes points conflictuels de l'application du plan d'intervention adapté. Une analyse détaillée des résultats obtenus, dans chacune des approches, justifiera ces assertions.

5.2.1 Analyse et classification de la technique du groupe nominal

Les mêmes critères de base ont servi de balise au sein des deux groupes pour identifier les pistes de solutions qui répondent le mieux à la question posée. Les groupes A et B devaient respecter les critères suivants:

- le caractère exhaustif des énoncés;
- la clarté des énoncés;
- la pertinence des énoncés;
- l'absence de recoupement dans chacun des groupes pris isolément.

Le caractère exhaustif des énoncés permet de vérifier si les besoins manifestés couvrent les principales dimensions de l'application du PIA. La clarté des énoncés favorise leur précision et

...72

leur caractère univoque afin de ne pas laisser d'ouverture pour l'interprétation. La pertinence des énoncés indique que les besoins mentionnés s'inscrivent dans le cadre du FIA. En dernier lieu, l'absence de recoupement élimine les répétitions qui n'apportent rien de plus aux besoins déjà exprimés.

Cette analyse a permis la formulation de vingt-cinq (25) énoncés pour le groupe A (tableau 5) et de trente-cinq (35) énoncés pour le groupe B (tableau 6). La cote attribuée au premier tour de vote a amené les participants de chaque groupe à identifier huit (8) énoncés prioritaires. Lorsque des énoncés obtiennent le même pointage, ils sont alors considérés et calculés dans le nombre total d'énoncés à retenir. Ensuite, arrive le deuxième tour qui permet de lister les énoncés du groupe A et B (tableau 7). Après une période de classification pour assurer la précision des formulations venant de part et d'autre, les participants votent à nouveau pour prioriser de 1 à 8 les énoncés retenus mutuellement par les deux groupes.

...73

TABLEAU 5

Liste des énoncés du groupe nominal A.

N	Énoncés du groupe nominal A
1	Le PIA est un moyen en soi et non une fin.
2	Période de temps fixe pour l'élaboration du PIA ex: journée PIA.
3	Diminuer le nombre d'objectifs.
4	Avoir du perfectionnement sur le PIA avant de l'appliquer (école).
5	Cibler une partie seulement de la clientèle (identification continue).
6	Donner du temps pour faire le PIA.
7	Respecter l'échéance du PIA s'il y a lieu.
8	Laisser le plus de latitude possible aux professionnels de l'école quant au formulaire.
9	Clarifier les rôles et les responsabilités des divers intervenants.
10	Une seule personne responsable de toute l'opération au niveau de l'école.
11	Avoir la collaboration des parents.
12	Que les objectifs retenus sur les formulaires soient les mêmes pour tout le monde.
13	Que l'opération se fasse en commun et non de façon individuelle.
14	Harmoniser les horaires des intervenants.
15	En ayant toujours à l'esprit de répondre à un besoin particulier de l'enfant.
16	Consigner les informations sur des formulaires simples.
17	En sensibilisant tout le personnel de l'école et les parents au PIA.

...74

Tableau 5 (suite)

N	Énoncés du groupe nominal A
18	Ajuster les outils en fonction de la clientèle visée (précisions des clientèles)
19	Avoir des personnes ressources à temps plein.
20	Les formulaires remplis devraient obligatoirement suivre l'enfant via le dossier scolaire.
21	En réduisant le nombre d'élèves par orthopédagogue.
22	En considérant qu'avant la loi 107, il se faisait des choses fort intéressantes.
23	En confectionnant avec les intervenants un calendrier des opérations et des suivis.
24	En déterminant des critères pour la sélection des enfants.
25	Réduire le nombre d'élèves dans les classes régulières et spéciales.

Total 25 énoncés

...75

TABLEAU 6

Liste des énoncés du groupe nominal B

N	Énoncés du groupe nominal B
1	Les enseignants et autres doivent croire au bien-fondé du PIA (croyances - convictions).
2	Pas de difficulté à gérer 1 seul PIA. Le nombre devient le problème.
3	Trouver un vrai moyen pour faire participer les parents.
4	Accepter un PIA comme étant un élément aidant dans l'école (croyance)
5	Assouplir les modalités de fonctionnement du PIA.
6	Se donner le temps pour rassembler et tenir toutes les réunions nécessaires (du temps...)
7	Marchander, trouver une monnaie d'échange avec les enseignants (temps)
8	Établir un échancier clairement.
9	Avoir un modèle adapté aux lieux et aux personnes (pas d'uniformité).
10	Définir à quels enfants s'adresse les PIA (pas toutes les clientèles).
11	Accepter qu'un service doit être donné (modalités obligatoires).
12	Faire connaître les réussites (utilisation de l'outil) son rendement.
13	Définir qui est la personne la plus compétente pour animer un PIA particulier.
14	Démontrer que cela n'est pas une façon de contrôler mais de supporter.
15	Associer obligatoirement les parents à la démarche.
16	Bien choisir les stratégies d'implantation et plus de précision (temps + instrumentation).
17	Fournir de la documentation plus appropriée.

...76

Tableau 6 (suite)

N	Énoncés du groupe nominal B
18	Direction et personnel. Définir le temps maximum qui peut être alloué dans l'école annuellement.
19	Clarifier les attitudes et les intentions de chacun des participants (cohérence du groupe).
20	Modifier la paperasse à remplir.
21	Alléger l'instrument pour conserver l'essentiel.
22	La direction doit prendre le leadership de l'opération et pas seulement animer.
23	Prendre le leadership du changement qui s'opère dans l'école.
24	De créer un horaire du temps alloué au PIA à même la tâche pour chaque intervenant.
25	Prévoir deux sortes de réunion; une sans les parents et une autre avec les parents et l'enfant.
26	Faire la démarche jusqu'au bout (suivi assuré).
27	Les intervenants complètent à temps leur outil de travail.
28	Récupérer les temps de bilan comme étant des temps de supervision.
29	Chaque intervenant doit établir les points forts et les points faibles chez l'enfant.
30	Réduire au maximum le temps de rencontre.
31	Responsabiliser l'ensemble des intervenants face aux dossiers à préparer.
32	La direction d'école anticipe et prévoit sur place et de façon réaliste les actions à venir (suivi).
33	Reconnaître le parent comme étant un instrument actif.
34	Superviser constamment les actions à entreprendre auprès des intervenants (suivi).
35	L'école doit définir à quel enfant s'adresse le PIA (clientèle facultative).

Total 35 énoncés

...77

TABLEAU 7

Liste des énoncés (8) priorisés dans chacun des groupes A et B

Légende: ( ) : numéro antérieur de l'énoncé dans le groupe d'appartenance
Points C (poi. C): points cumulatifs reçus par A ou B
* : égalité dans les points attribués
Rg Pl : priorité obtenue ou vote préliminaire

Rg Pl	Énoncés Groupe A	Poi. C	Rg Pl	Énoncés Groupe B	Poi. C
1	Harmoniser les horaires des intervenants (14)	30	1	Les enseignants et autres doivent croire au bien fondé du PIA (1)	24
2	En ayant toujours à l'esprit "répondre à un besoin particulier de l'enfant". (15)	29	2*	Avoir un modèle adapté aux lieux et aux personnes (12)	17
3	Clarifier les rôles et les responsabilités des divers intervenants (9)	24	2*	Alléger l'instrument pour conserver l'essentiel (21)	17
4	Les formulaires remplis devraient obligatoirement suivre l'enfant via le dossier scolaire (20)	21	2*	Direction doit prendre le leadership de l'opération (22)	17
5	En confectionnant avec un calendrier des opérations et des suivis (23)	20	2*	De créer un horaire du temps alloué au PIA à même la tâche pour chaque intervenant (24)	17
6*	Que les objectifs retenus sur les formulaires soient les mêmes pour tout le monde (12)	16	3	Associer obligatoirement les parents à la démarche (15)	15
6*	Cibler une partie de la clientèle (identification continue)(5)	16	4	Superviser constamment les actions à entreprendre auprès des intervenants (34)	15

...78

Tableau 7 (suite)

Rg Pl	Énoncés Groupe A	Poi. C	Rg Pl	Énoncés Groupe B	Poi. C
6	Diminuer le nombre d'objectifs (3)	16	5	Responsabiliser l'ensemble des intervenants face aux dossiers à préparer (31)	14
	Total: 8 énoncés 3 égalités			Total: 8 énoncés 4 égalités	

Comme au tour précédent, c'est le pointage cumulatif alloué à chacun des énoncés qui confirme le rang final (tableau 8). En dernier lieu, les huit (8) principaux énoncés choisis par les participants de la technique du groupe nominal (tableau 9) deviendront, une fois reformulés en objectifs clairs et précis, le noeud des préoccupations ressenties, partagées et acceptées par les membres. L'attention se dirigera dorénavant sur ces points qui semblent contenir l'essence des solutions recherchées ayant les caractéristiques suivantes: utiles et utilisables.

...79

TABLEAU 8

Liste des énoncés priorisés conjointement par les groupes A et B (2e vote préliminaire)

Légende: Points C (poi. C): total des points du 1er tour A + B
Rg P1 : rang au 1er vote chez A et B
Rg P2 : rang au 2e vote chez A + B
( ) : nom du groupe antérieur et numéro de l'énoncé
N : numéro de l'énoncé

N	Énoncés des Groupes A et B	Poi. C	Rg P1		Rg
		1er vote A + B	A	B	P2
1	En confectionnant avec les intervenants un calendrier des opérations et des suivis (A 23)	20	5		5
2	Diminuer le nombre d'objectifs (A 3)	16	6		7
3	En ayant toujours à l'esprit "répondre à un besoin particulier de l'enfant" (A 15)	29	2		2
4	Cibler une partie de la clientèle Identification continue (A 5)	16	6		7
5	Les formulaires remplis devraient obligatoirement suivre l'enfant via le dossier scolaire (A 20)	21	4		4
6	Clarifier les rôles et les responsabilités des divers intervenants (A 9)	24	3		3
7	Que les objectifs retenus sur les formulaires soient les mêmes pour tout le monde (A 12)	16	6		7
8	Harmoniser les horaires des intervenants (A 14)	24	1		1
9	Superviser constamment les actions à entreprendre auprès des intervenants (B 34)	15		4	8
10	Responsabiliser l'ensemble des intervenants face aux dossiers à préparer (B 31)	14		5	9

...80

Tableau 8 (suite)

N	Énoncés des Groupes A et B	Poi. C	Rg P1		Rg
		ler vote	A	B	P2
		A + B			
11	Les enseignants et autres doivent croire au bien-fondé du PIA (conviction) (B 1)	24		1	3
12	Avoir un modèle adapté aux lieux et aux personnes (pas uniformiser) (B 9)	17		2	6
13	Associer obligatoirement les parents à la démarche (B 15)	15		3	8
14	Alléger l'instrument pour conserver l'essentiel (B 21)	17		2	6
15	La direction doit prendre le leadership de l'opération et pas seulement l'animation (B 22)	17		2	6
16	De créer un horaire du temps alloué au PIA à même la tâche pour chaque intervenant (B 24)	17		2	6
	Total: 16 énoncés dont 8 de priorisés				

TABLEAU 9

Liste finale des principaux énoncés priorisés par les groupes A et B

Légende:
- ( ) : numéro de l'énoncé au 2e vote de A + B
- (( )) : numéro de l'énoncé et nom du groupe au 1er vote
- fr/16 : fréquence obtenue (16 participants)
- Points C (poi. C): points cumulatifs
- Cote : pointage attribué entre 1 et 5
- Rg F : rang final priorisé
- * : égalité du pointage

Rg F	Principaux énoncés priorisés	Fr/ 16	Poi. C	Cote -1 à 5 +
1	Les enseignants et autres doivent croire au bien-fondé du PIA (conviction)(11)((B1))	6	27	+ entre 4 et 5
2*	De créer un horaire du temps alloué au PIA à même la tâche pour chaque intervenant (16) ((B 24))	8	25	autant + -
2*	Harmoniser les horaires des intervenants (8) ((A 14))	10	25	variée vers le -
3	Clarifier les rôles et les responsabilités des divers intervenants (6) ((A 9))	6	24	variée vers le +
4	Avoir un modèle adapté aux lieux et aux personnes (12) ((B 9))	7	22	autant + -
5*	Direction doit prendre le leadership de l'opération et pas seulement l'animation (15) ((B 22))	5	17	variée vers le +
5*	En confectionnant avec les intervenants un calendrier des opérations et les suivis (1) ((A 23))	8	17	variée vers le -

...82

Tableau 9 (suite)

Rg F	Principaux énoncés priorisés	Fr/ 16	Poi. C	Cote -1 à 5 +
6	Alléger l'instrument pour conserver l'essentiel (14) ((B 21))	5	13	variée vers le +
	Total: 8 énoncés dont 5 énoncés proviennent du Gr B 3 énoncés proviennent du Gr A 2 x 2 égalités			

5.2.2 Analyse et classification des résultats des entrevues structurées

Les diverses rencontres auprès des directions d'école, spécialistes et enseignants ont donné d'une part, l'occasion de clarifier uniformément le jargon relié au nouvel outil et d'apporter des précisions sur les attentes de la commission scolaire dans sa stratégie d'implantation du PIA dans les écoles. D'autre part, elles nous ont permis de toucher aux multiples inquiétudes vécues chez les intervenants.

Des critères identiques à ceux de la technique du groupe nominal ont servi pour regrouper les quinze (15) préoccupations relevées lors de ces entrevues, et qui vous sont présentées une à une.

...83

- L'évaluation versus la fréquence ... qu'est-ce que cela signifie exactement?
- La responsabilité des intervenants ... le qui fait quoi?
- Les sphères touchées ... travaille-t-on à tous les niveaux?
- La présence des parents ... est-elle obligatoire tout le temps?
- Les formulaires administratifs concernant le PIA ... doivent-ils être uniformisés?
- La concertation est-elle nécessaire?
- Le transfert des dossiers versus la confidentialité?
- Le vécu des écoles ... pouvons-nous le considérer?
- Les habiletés nécessaires ... allons-nous les développer?
- La coordination du PIA ... qui? comment?
- Le facteur temps versus les intervenants? versus la direction d'école?
- L'organisation concrète se fera comment pour ne pas alourdir la tâche?
- Les concepts et les papiers seront-ils simplifiés?
- Le support sera-t-il assuré durant l'implantation?
- L'implantation se fera quand? et comment?

Dans la technique du groupe nominal autant que dans les rencontres, les mêmes questions semblent inquiéter les gens qui auront à s'adapter au plan d'intervention. L'interprétation des résultats dégagera les grandes orientations de notre recherche de solutions.

...84

5.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette partie du chapitre nous permettra de distinguer, en différents noyaux, les raisons du problème. Par une analyse plus poussée, il sera facile de constater le déplacement de certaines préoccupations vues, de prime abord, comme très importantes, mais mises en relation avec d'autres, s'estompent, pour laisser la place aux vraies contraintes.

5.3.1 Interprétation des résultats de la technique du groupe nominal

A partir des soixante (60) énoncés formulés par les participants des deux groupes, une analyse faite par l'auteure de ce projet a permis de regrouper ces formulations selon les cinq catégories suivantes: la philosophie, le temps, la clientèle, le rôle et l'outil.

Regardons les résultats des regroupements du premier tour et les rangs occupés par les catégories

Philosophie 16 énoncés (Groupe A 8 (1-3-7-12-13-15-20-22)
(Groupe B 8 (1-4-5-11-14-16-26-27))

...85

Rôle	16 énoncés	(Groupe A 4 (9-10-11-17)) (Groupe B 12 (3-13-15-19-22-23-25-29-31-32-33-34))
Temps	14 énoncés	(Groupe A 6 (2-4-6-14-19-23)) (Groupe B 8 (2-6-7-8-18-24-28-30))
Outil	7 énoncés	(Groupe A 2 (8-16)) (Groupe B 5 (9-12-17-20-21))
Clientèle	7 énoncés	(Groupe A 5 (5-18-21-24-25)) (Groupe B 2 (10-35))

A chacun des tours, pris isolément, les choix de A divergent de B car les cotes attribuées et reflétant le degré de préoccupation sont très inégales. Cependant, dans ce travail c'est le regroupement de A + B qui nous intéresse et rend intègre la technique utilisée.

Commentaires:

Philosophie

Bien entendu, lorsqu'un changement est annoncé au sein d'un organisme les gens touchés par le changement veulent en entendre parler et être convaincus du bien fondé de celui-ci:

> "La perception de la mission est la compréhension que les membres du système ont de sa raison d'être. Nous utilisons à dessein l'expression "perception" car il est vraisemblable qu'il puisse y avoir un écart entre la mission réelle et celle interprétée par les membres du système; or c'est cette perception qui conditionnera le fonctionnement des systèmes".
>
> (Collerette, Delisles 1984, p. 14)

...86

Rôle

Il n'y a pas de changement possible sans l'implication totale ou partielle des participants aux divers paliers de la structure organisationnelle. En s'inspirant de la taxonomie des entreprises de changement planifié de Roger Tessier (1973, P 20-32), on peut diviser les rôles en deux grands sous-groupes: les agents et les destinataires. Les rôles confiés à chacun des acteurs relèvent bien souvent d'un choix stratégique mais pas nécessairement exclusif. Il est fréquent de constater que ces acteurs peuvent agir à la fois comme initiateurs, exécutants et derniers destinataires.

Temps

Les énoncés exprimés à l'égard du temps sont d'abord vus comme des résistances au changement parce qu'on ne donne pas suffisamment de temps pour s'approprier le changement en question. Un sentiment de dépassement envahit alors les participants; il signifie une méfiance, une crainte de se retrouver perdant, de se faire avoir:

"Résistance au changement signifie en réalité deux choses. Le changement organisationnel prévu va me mettre dans une situation où je me retrouverai perdant par rapport à la situation actuelle. Mais résistance au changement signifie aussi

...87

> situation où j'ai le pouvoir de m'opposer - directement ou indirectement - à ce changement défavorable à mes yeux".
> (Morin, P. 1988)

Outil

L'outil est ici un moyen utilisé par l'organisation pour assurer le changement. Les participants y voient avant tout le côté technique qu'il ne faut nullement alourdir par une paperasse trop excentrique.

Clientèle

Le choix de la clientèle est traité comme un élément sur lequel les participants ont peu de pouvoir puisqu'il appartient à la commission scolaire d'identifier celle-ci selon les critères définis par le MEQ. Les questions soulevées concernent surtout la pertinence de desservir de la même façon chaque enfant en difficulté - c'est-à-dire, le même degré d'implication pour tous et chacun.

Au deuxième tour et sur les seize énoncés retenus par les groupes, les positions restent pratiquement les mêmes malgré les inégalités des deux dernières catégories

Philosophie 5 énoncés (Groupe A 4 (15-20-12-3))
(Groupe B 1 (1)

...88

Rôle	5 énoncés	(Groupe A 1 (9)) (Groupe B 4 (22-15-34-31))
Temps	3 énoncés	(Groupe A 2 (14-23)) (Groupe B 1 (24))
Outil	2 énoncés	(Groupe A 0) (Groupe B 2 (12-21))
Clientèle	1 énoncé	(Groupe A 1 (5)) (Groupe B 0)

Tous les énoncés retenus jusqu'à maintenant peuvent, dans un premier temps, être reçus comme de la résistance passive tant il est possible d'y percevoir des traces de comportements dont l'expression prend les formes suivantes:

- suggérer régulièrement de repousser les échéanciers;
- utiliser ce projet de changement comme bouc émissaire de tout ce qui ne tourne pas rond dans le système;
- relancer le débat sur le changement en cause;
- évoquer le passé où tout allait si bien etc...

Dans un deuxième temps, il est toutefois possible d'y entrevoir un indice de santé:

> "En effet, rien ne permet de croire que tout changement est nécessairement souhaitable. Changement et progrès ne sont pas toujours synonymes. Si certains changements ont pu être salutaires pour l'humanité, il s'en trouve d'autres qui auraient pu être catastrophiques si des résistances soutenues n'en n'avaient eu raison. Sur une plus petite échelle, il s'est parfois trouvé des résistances qui ont sauvé la vie des organisations".
>
> (Collerette, P. 1984)

...89

Le vote final, quant à lui, renverse complètement l'ordre des priorités accordées jusqu'à maintenant aux catégories.

Temps	3 énoncés (1-8-16)
Rôle	2 énoncés (6-15)
Outil	2 énoncés (12-14)
Philosophie	1 énoncé (11)
Clientèle	0 énoncé

Commentaires:

Pour une meilleure compréhension, visualisons à l'aide d'un diagramme à bandes (figure E) les résultats obtenus tout au long du processus. Ce graphique nous permet d'examiner, à notre guise, les changements opérés à chaque tour de vote et de comparer, entre eux, les déplacements intervenus:

> "Plusieurs motifs peuvent amener un système à se sentir menacé et donc être à la source des résistances au changement
> - résistances liées à la personnalité
> - résistances liées au système social
> - résistances liées au mode d'implantation".
>
> (Collerette, P. 1984)

La période consacrée à la technique du groupe nominal nous a permis d'y déceler les trois niveaux de résistance. Comme tout projet de changement contient une bonne part d'inconnu, il est tout à

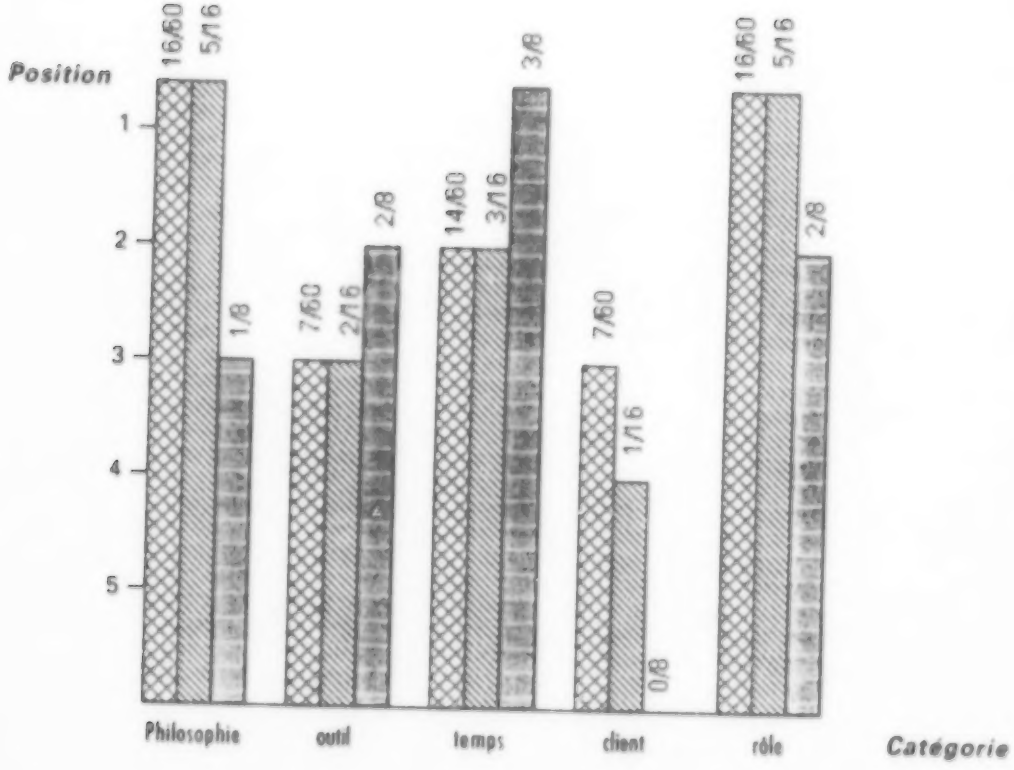
...90

Figure E

Résultats comparés

Légende 1er tour: vote isolé
2e tour: vote regroupé
3e tour: vote final

/60 , /16 , /8 = énoncés



...91

fait normal que les premières réactions émises par les supporteurs cherchent à protéger l'individu. Entre l'habitude créée, la peur toujours présente, les besoins à satisfaire et la perception de chacun, le participant reste avant tout sur ses gardes. C'est tout doucement qu'il s'identifie à l'organisation qu'il représente en s'y percevant comme acteur. Les contraintes, dorénavant exprimées et appartenant aux mêmes catégories, ont une teneur distincte. Elles parlent maintenant de cohérence du système, de normes à respecter ou encore de droits acquis. Finalement, une fois le concept de changement accepté ou plutôt pris pour acquis, on s'en prendra à l'implantation, on parlera de la crédibilité des compétences, des moyens et surtout du temps pour passer aux actes.

Les mêmes données, regroupées différemment, nous permettent cette fois de cibler les priorités sur lesquelles il faudra se concentrer. Un diagramme circulaire (figure F) nous démontre, tour à tour, le déplacement des choix et centre de plus en plus sur ce qui est désormais ressenti comme essentiel pour l'organisation. Sans le réaliser, les participants ont traversé les trois niveaux de

...92

Figure F

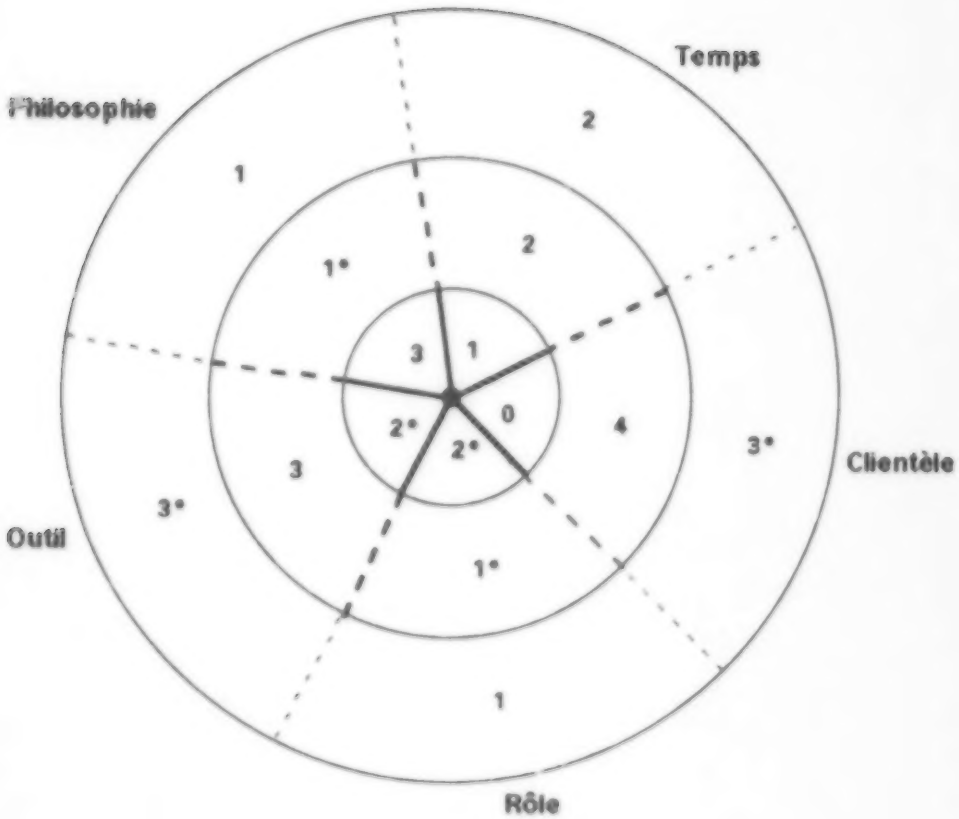
Catégories ciblées

1er tour: - - - - -

2e tour: — — — —

3e tour: ————

égalité •



...93

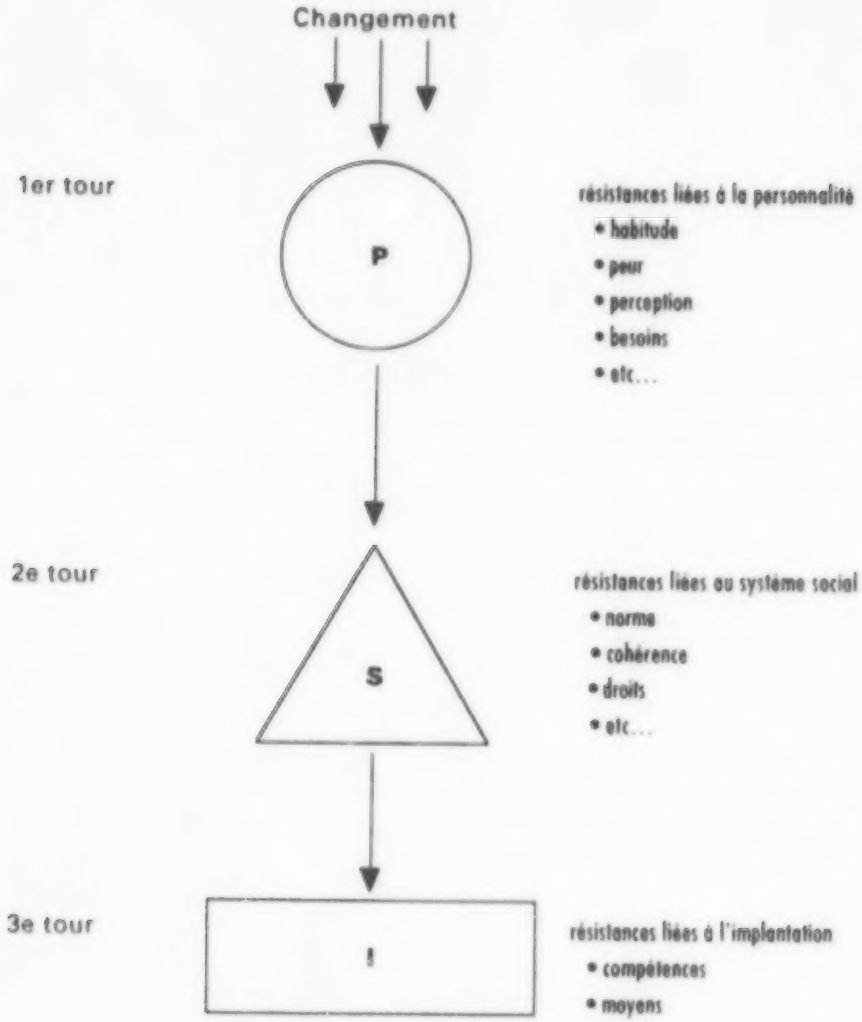
résistances leur permettant de se concentrer sur la problématique réelle (figure G) et de cibler les éléments clés, porteurs de solutions.

Le dernier tour de vote nous fait remarquer que la catégorie temps est le facteur principal freinant l'application et la gestion du PIA. Les catégories rôle et outil demandent aussi une nouvelle prise de conscience pour activer les démarches dans les écoles. La philosophie qui semblait un élément prioritaire à développer se retrouve en avant-dernière position. Comme celle-ci s'intègre, par ricochet, dans les autres catégories, il n'y a pas lieu de s'attarder directement sur ce point. Quant à la catégorie concernant la clientèle, les résultats nous démontrent que celle-ci n'a pas un grand rôle à jouer pour améliorer rapidement la gestion du PIA. Tout simplement, on accepte et reconnait, par l'entremise des politiques existantes, que l'enfant ayant des difficultés a le droit de recevoir des services.

...94

Figure G

Trois niveaux de résistance



...95

Les transformations véhiculées à travers cette analyse des données de la technique du groupe nominal, nous démontrent que le changement, avant de s'opérer, doit traverser une gamme d'émotions, de valeurs et de remises en question avant de parler de convictions ou du bien fondé du changement envisagé.

5.3.2 Interprétation des résultats des entrevues structurées et semi-structurées

Pour les besoins de l'organisation, l'auteure de ce projet a classé les préoccupations soulevées et déjà regroupées selon les mêmes catégories.

Le rôle, qui revient à chacun dans l'application du PIA, semble être la préoccupation première. Au deuxième rang, l'outil crée des inquiétudes. Ces deux premiers points "terre à terre" reflètent très bien les craintes soumises par la majorité des enseignants et des spécialistes lors des entrevues. Le facteur temps apparaît ici en troisième position et est essentiellement rattaché à la problématique du gestionnaire. Il est important d'ajouter que ce facteur a pris toute son importance au fur et à mesure que les plans

...96

d'intervention étaient demandés dans les écoles selon l'échéancier fixé par la commission scolaire. La philosophie ou l'esprit relié au PIA ne semble pas être un point crucial sur lequel il faut mettre de l'emphase. En dernier lieu, la clientèle semble, encore une fois, être un point sur lequel les participants n'y peuvent rien.

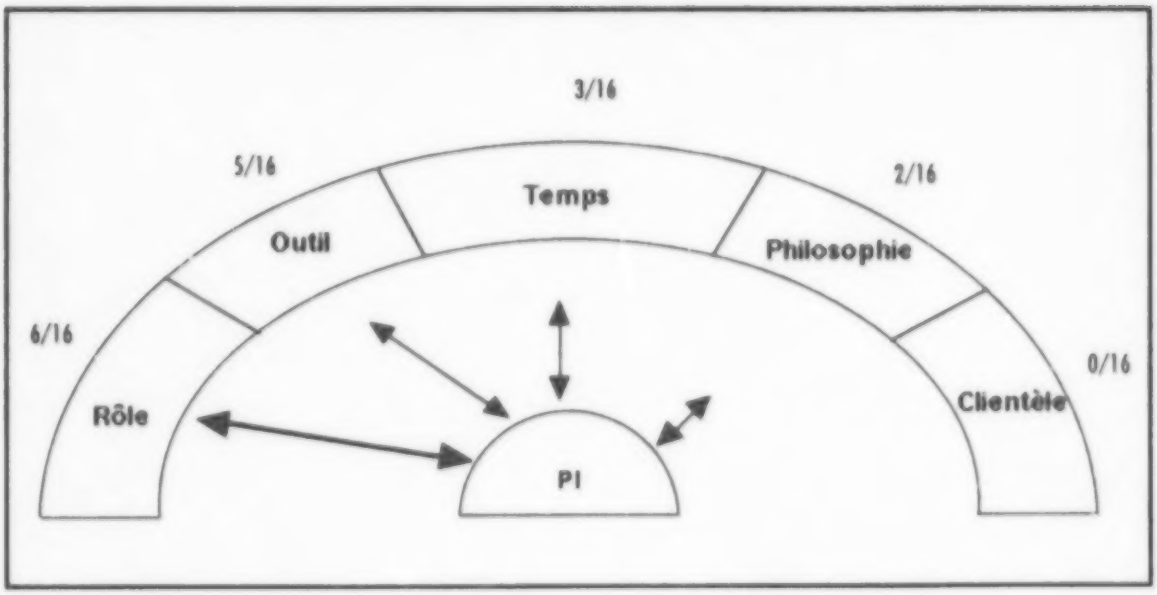
Bien que l'interprétation des résultats risque d'être biaisée par la subjectivité de l'auteure, ceux-ci contribuent, tout de même, à illustrer la force des préoccupations (figure H) ressenties et exprimées lors des entrevues qui se sont déroulées entre septembre et février 1989-1990, soit dans la phase émergence de l'implantation du PIA.

L'ensemble des informations recueillies et regroupées sous forme de quinze (15) préoccupations décrivent également les différentes attitudes ou prédispositions à réagir de l'individu ou groupe d'individus face au changement. On y retrouve l'attitude aux composantes cognitive, émotive et comportementale, indépendamment des croyances nourries par le participant, de ses convictions, de ses goûts et même de ses actions. Plus une attitude est consistante c'est à dire, que les

...97

Figure H

Force des préoccupations (⟷)
selon les catégories



...98

trois composantes sont en interaction constante entre elles, plus elle est difficile à changer; mais à l'inverse, moins il y a de consistance, plus celle-ci est facile à changer:

> "Il sera avantageux pour l'agent de changement d'agir sur les trois composantes de l'attitude pour d'une part avoir plus d'impact sur l'attitude et d'autre part pour faire en sorte que la nouvelle attitude développée soit assez consistante et plus durable".
> (Collerette, Delisle, 1984, p. 82)

En considérant le groupe comme un tout, ou une entité ayant des réactions positives ou négatives, il sera plus facile pour l'agent de changement d'agir sur ce groupe au lieu d'agir sur les individus pris isolément:

> "Ainsi l'agent pourra agir sur la composante cognitive (information appropriée), sur la composante comportementale (vivre une expérience concluante par rapport à l'objet du changement) et sur la composante affective (développer des normes et des valeurs consonnantes)".
> (Collerette, Delisle, 1984, p. 82)

Dans cette perspective systématique, les résistances au changement sont courantes et même saines. Il ne nous reste plus qu'à les aborder avec quiétude pour orienter les actions futures vers l'abandon, la négociation, ou l'imposition.

...99

5.4 CONFIRMATION OU INFIRMATION DES HYPOTHESES

Indépendamment de l'ordre des priorités des résultats obtenus des groupes A et B, de la technique du groupe nominal ou encore des préoccupations soulevées lors des entrevues, il faut retenir que tous les participants ont émis des énoncés s'inscrivant à l'intérieur des cinq catégories. De plus, les derniers choix exprimés par ces deux formes de collecte d'informations retiennent en premier lieu les mêmes facteurs "temps", "rôle" et "outil" pour délaisser dans le même ordre la "philosophie" et la "clientèle".

Les trois énoncés se rattachant au temps sont:

- de créer un horaire du temps alloué au PIA à même la tâche pour chaque intervenant;
- d'harmoniser les horaires des intervenants;
- en confectionnant avec les intervenants un calendrier des opérations et des suivis.

Ces énoncés confirment l'hypothèse B où il est souligné que la gestion des plans d'intervention adaptés s'avèrera quasi-irréaliste sur une grande échelle. Comme les ressources spécialisées sont les mêmes pour la commission scolaire et comme les ressources internes des écoles ne peuvent pas consacrer tout leur temps de travail à des réunions, comment le directeur d'école pourra-t-il répondre aux exigences de la loi sans déborder des heures

...100

de travail et sans éliminer aucun des participants impliqués dans un PIA? Sur une très courte échelle,le facteur temps obstrue déjà les rencontres. Sur une grande échelle, il devient une obsession constante, car un moindre changement provoque un enchaînement indéfini d'obstacles à franchir pour rétablir l'entente au sein des personnes concernées.

Jumelés au temps, les facteurs rôle et outil confirment, à leur tour, les hypothèses A et C. Parmi les rôles, on retrouve:

- la clarification des rôles et des responsabilités des divers intervenants;
- la direction doit prendre le leadership de l'opération et non l'animation;

tandis qu'au niveau de l'outil, il est dit:

- d'avoir un modèle adapté aux lieux et aux personnes;
- d'alléger l'instrument pour conserver l'essentiel.

De la même façon, ces énoncés expriment clairement la nécessité de ne pas alourdir la tâche avec des outils trop compliqués. Nous risquons, à bien des égards, d'être soumis à une bureaucratie déjà trop lourde au sein de la fonction publique. L'utilisation du PIA peut être une autre occasion pour tous les personnels de passer à côté du but visé c'est-à-dire, avoir des actions concrètes pour la réalisation et le développement de l'enfant en

...101

difficulté. N'étant pas à nos premières tentatives dans le domaine, les participants reconnaissent le danger déguisé sous les belles formalités. Ils le flairent et veulent à tout prix s'en éloigner. A l'instar de l'hypothèse C, seule une réorganisation des tâches, de la grille horaire des intervenants et une définition des rôles de chacun peut favoriser l'application du PIA et en permettre sa gestion, sans pénaliser qui que ce soit, dans ce nouveau cadre de loi.

En ce qui a trait à l'énoncé à caractère philosophique qui suit:

- les enseignants et les autres doivent croire au bien fondé du PIA;

seule une expérience positive, basée sur une grande échelle, pourrait servir de balise pour convaincre les centaines de paires d'yeux qui observent et attendent de voir des résultats avant de s'embarquer pleinement.

5.5 LIEN ENTRE LES RÉSULTATS ET LE CADRE CONCEPTUEL

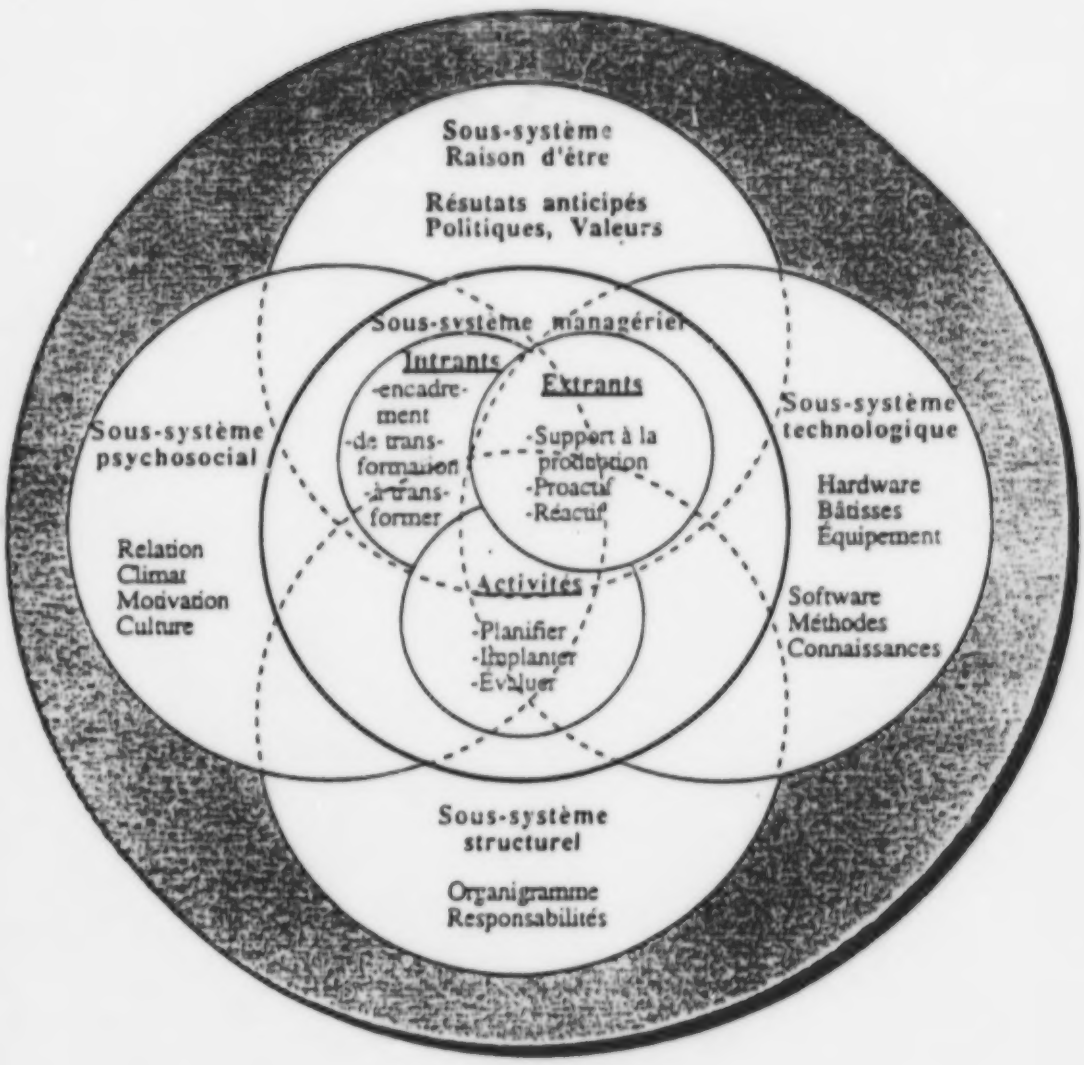
Les résultats obtenus nous démontrent que les solutions se trouvent intimement liées aux facteurs outil - rôle et temps. Pour surmonter notre problématique, il faut donc décortiquer ces concepts un à un, mais aussi les voir en relation les uns avec les autres selon l'approche systémique proposée par Katz et Rosengweig (figure I).

...102

FIGURE 1

LE MANAGEMENT: cadre de référence

Katz et Rosengweig (1979)



...103

Comme le souligne Chin, dans "The Planning of Change", (Guay, 1989, p. 31) assumer ces tensions et ces conflits, au lieu de chercher à les éliminer, peut faciliter la créativité, l'innovation, le changement, en somme une plus grande efficacité du système total.

Le facteur "OUTIL"

Sur le plan théorique, cet élément du système s'inscrit dans le sous-système technologique. En effet, c'est à ce niveau que sera conçue la méthode pour répondre aux besoins de la commission scolaire. C'est à ce niveau que seront inventés et produits les papiers servant à enregistrer les renseignements nécessaires pour assurer le suivi de l'enfant en difficulté. En plus de l'élément technique qu'il représente, la production de l'outil présuppose aussi des "habiletés" et des "connaissances" de la part du responsable pour favoriser sa réalisation. Ce sous-système existe pour répondre aux besoins des autres sous-systèmes. A cet égard, pour produire un outil répondant aux besoins, il faut intervenir avec les autres, ce qui exige des qualités personnelles et professionnelles pour motiver, écouter et répondre à la demande des individus et de l'organisation:

> "La mise en place d'une innovation implique à la fois réflexion et action. C'est un couple indissociable même si l'accent est quelquefois mis sur l'un ou l'autre des termes". (Paquette, 1987, p. 75)

...104

Le facteur "ROLE"

C'est dans le sous-système structural que se retrouvent les rôles et responsabilités de chacun. Tout gestionnaire se trouve au centre d'un réseau de relations formelles et informelles qui constituent en soi un champ des forces (tableau 10). Le "qui fait quoi" risque d'être influencé par ces forces internes et externes. Pour que les différents rôles retenus à l'intérieur de la stratégie produisent l'effet escompté, il faut que les personnes, ou sous-systèmes auxquels ils sont confiés, soient choisies en fonction de l'impact souhaité. Ces personnes ont aussi des qualités humaines qui les distinguent et les rendent uniques lorsqu'elles interagissent avec le sous-système psychosocial pour motiver et entrer en relation avec les autres. Ces mêmes personnages deviennent, dans ce grand système, des acteurs actifs au même titre que tous les autres acteurs des sous-systèmes de notre cadre de référence:

> "Le rôle se définit ainsi: c'est un ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiable. La personnalité individuelle peut avoir une influence sur la façon dont le rôle est tenu, mais ne peut empêcher que le rôle soit tenu. Ainsi, les acteurs, les cadres, et d'autres personnes, sont des interprètes de rôles prédéterminés, mais individuellement ils les incarnent de diverses façons". (Mintzberg, 1984, p. 65)

...105

Le facteur "ROLE"

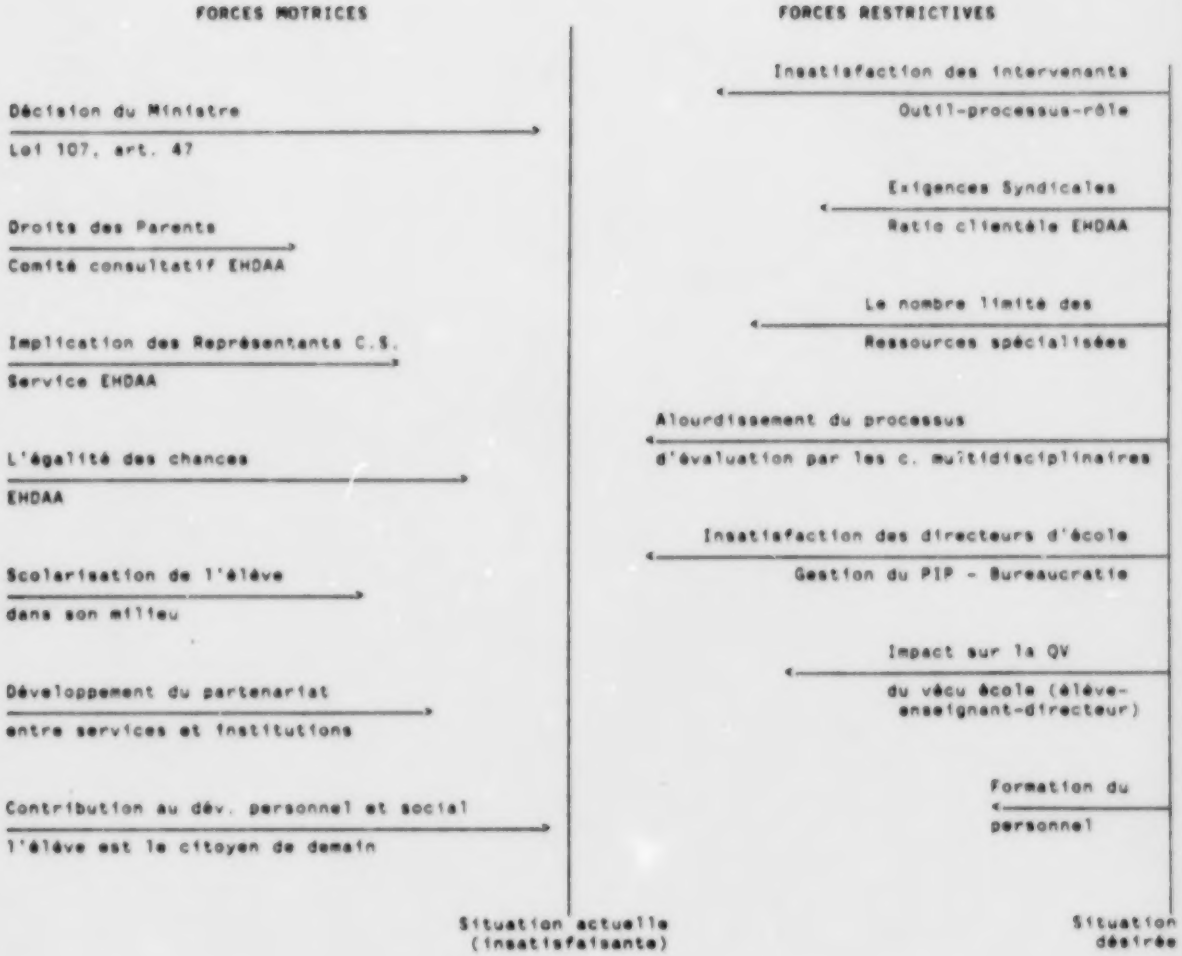
C'est dans le sous-système structural que se retrouvent les rôles et responsabilités de chacun. Tout gestionnaire se trouve au centre d'un réseau de relations formelles et informelles qui constituent en soi un champ des forces (tableau 10). Le "qui fait quoi" risque d'être influencé par ces forces internes et externes. Pour que les différents rôles retenus à l'intérieur de la stratégie produisent l'effet escompté, il faut que les personnes, ou sous-systèmes auxquels ils sont confiés, soient choisies en fonction de l'impact souhaité. Ces personnes ont aussi des qualités humaines qui les distinguent et les rendent uniques lorsqu'elles interagissent avec le sous-système psychosocial pour motiver et entrer en relation avec les autres. Ces mêmes personnages deviennent, dans ce grand système, des acteurs actifs au même titre que tous les autres acteurs des sous-systèmes de notre cadre de référence:

> "Le rôle se définit ainsi: c'est un ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiable. La personnalité individuelle peut avoir une influence sur la façon dont le rôle est tenu, mais ne peut empêcher que le rôle soit tenu. Ainsi, les acteurs, les cadres, et d'autres personnes, sont des interprètes de rôles prédéterminés, mais individuellement ils les incarnent de diverses façons".
>
> (Mintzberg, 1984, p. 65)

...105

TABLEAU 10

Portrait du champ de forces



...106

Plusieurs écoles de pensée ont essayé de définir, de façon précise, la véritable nature de la gestion afin d'y greffer des rôles respectifs en vue d'un meilleur rendement. La théorie de Mintzberg, sur les 10 rôles du cadre, a permis d'obtenir ce nouveau regard sur le vécu des dirigeants:

> "Ainsi, au lieu d'avoir comme cadre de référence le processus de gestion, on a basé la formation en gestion à partir des 10 rôles que Mintzberg a recensés. La gestion est vue plutôt comme l'accomplissement de rôles relationnels, informationnels et décisionnels qui constituent la base de la formation des gestionnaires quelle que soit la position qu'ils occupent dans l'organisation."
>
> (Ethier, 1990, p. 71)

Dans le cadre de cette recherche, il faut aussi préciser le terme responsabilité qui s'apparente trop aisément au rôle. Ethier (1990), distingue clairement ces deux vocables en ce qui concerne les organisations scolaires. Un peu comme Mintzberg, il parle du rôle comme d'un en emble de comportements et d'activités décrivant le mandat de l'individu et qui sont fixés par les attentes des personnes avec lesquelles il est en relation. En ce qui touche la responsabilité, l'auteur précise:

> "La responsabilité peut se définir comme l'obligation d'un subordonné de bien accomplir la tâche qu'on lui a confiée [...]; s'il peut céder une part de cette autorité à un subordonné pour qu'il exerce une fonction, il ne peut formellement et

...107

> légalement se dégager de sa responsabilité et doit répondre des agissements de celui-ci devant l'institution".
> (Ethier, 1990, p. 176)

En d'autres mots, le cadre ne peut se décharger de ses responsabilités d'où l'importance de bien choisir et de coordonner les actions des gens qui accompliront une part du travail.

Le facteur "TEMPS"

Notre dernier point, non pas le moindre, mais bien celui sur lequel tous les espoirs se fondent, s'intègre au sein de tous les sous-systèmes de notre modèle. Dans ce réseau complexe et dynamique, le temps est recherché et réclamé par tous.

Dans notre système scolaire, pour bien accomplir sa tâche, le directeur doit faire référence non seulement à l'école, mais il doit aussi tenir compte des réalités locales, régionales et même nationales. Dans sa relation avec les autres, il doit respecter le vécu école et les rythmes de chacun au sein des divers services. Il doit, de plus, s'approprier la nouvelle technologie remaniant sans arrêt les programmes et les curriculums. Du côté culturel, l'école est une mini reproduction de la société où il faut, à coup sûr, pratiquer l'écoute, la compréhension et

...108

le respect des valeurs. Dans ce système ouvert, dans ce processus interactionnel, le directeur doit constamment ajuster ses actions en fonction de l'énergie qui circule.

Les précisions apportées aux trois facteurs "rôle-outil-temps" mettent en lumière les appendices dont ceux-ci sont munis et qu'il nous faut sérieusement considérer dans un processus de changement.

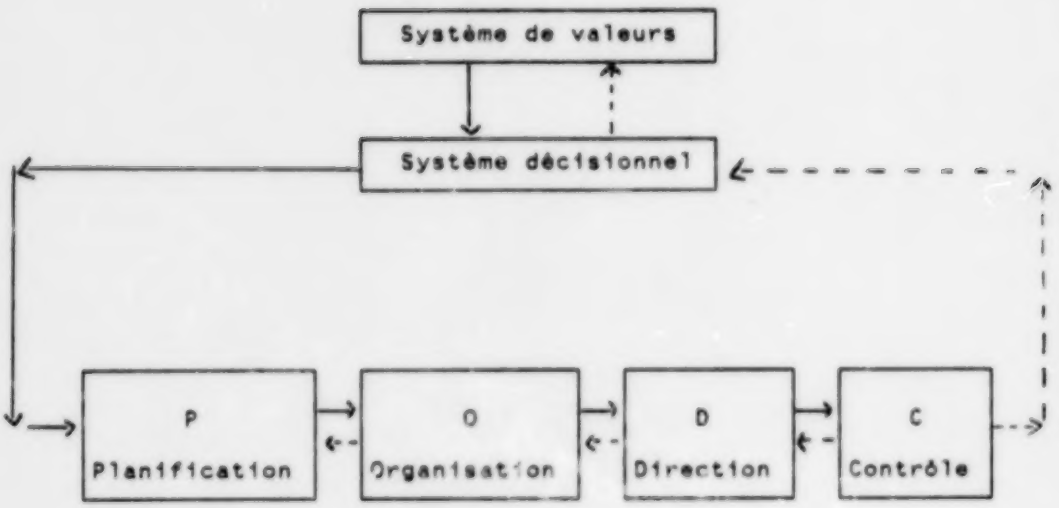
Une planification du changement s'impose afin de laisser le moins de choses possibles au hasard. Dans un environnement en constante évolution, un changement planifié sera synonyme d'économie de temps, d'énergie et d'argent. Dans une organisation où il faut faire des tables de concertation, où chaque acteur impliqué a ses forces et ses faiblesses personnelles et professionnelles, où l'organisation a un service à donner et de l'argent à investir, il est primordial de mettre à profit le système managérial au complet (figure J) et cela à chacune des étapes afin que toutes les composantes de cette organisation soient synergiquement intégrées avant de procéder au dit changement. Tel que suggéré par Collerette et Delisle (1984), la démarche du changement commence par la planification de celui-ci, et se résume en quatre grandes phases:

1. le diagnostic de la situation insatisfaisante;
2. la planificaiton de l'action;
3. l'exécution de l'action;
4. l'évaluation de l'action.

...109

FIGURE J

Le système managérial



——————> Liens fonctionnels

- - - - - -> Rétroaction

Laflamme (1979, p. 31)

...110

Les avantages de la planification sont nombreuses et cette étape est indispensable dans les fonctions du management parce qu'elle:

- fournit un sens de la direction dans une organisation;
- focalise l'attention sur les objectifs et les résultats;
- est une force intégratrice importante;
- aide à anticiper les problèmes et à diminuer l'incertitude;
- fournit un guide pour la prise de décision;
- fournit une base pour la décentralisation;
- sert de pré-requis pour toutes les autres fonctions du management;
- motive parce que le comportement est orienté à l'atteinte d'objectifs.

(Gravel, 1989)

Cette démarche insiste sur la nécessité d'une préparation systématique et lucide des interventions de changement.

Les institutions scolaires évoluent comme toute organisation publique ou privée, mais le sens de leur évolution ne sera pas le même lorsqu'il s'élabore un projet de changement. Ce sont, en effet, les fonctions et les structures elles-mêmes qui sont modifiées. Les acteurs eux-mêmes se métamorphosent face aux nouvelles situations de travail. De nouvelles compétences sont exigées et celles- ci ne peuvent naître sans un dispositif de formation. Des manifestations rétroactives viennent

...111

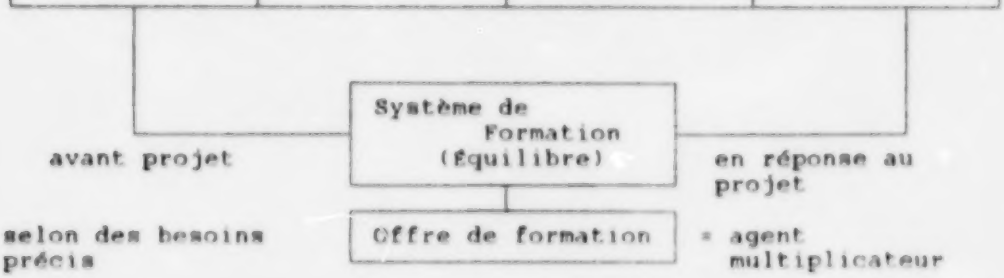
modifier, à la fois, le fonctionnement des écoles, mais aussi les actions de formation entreprises pour faire vivre le changement. Il y a un perpétuel ajustement des uns avec les autres pour passer du déséquilibre à un nouvel équilibre et procéder à l'évolution du chagement (figure K).

...112

FIGURE K

Évolution du changement
à partir de variables identifiables

Avant le changement	Préparation du changement	Le changement	Ouverture sur la formation
• Fonctions attestées • Structures administratives et pédagogiques "Routinières" (R)	• Nouvelle variable ex: PIA • Structure "R" plus élaboration du changement	• Nouvelles fonctions • Structures "R" modifiées ou nouvelles structures intégrées ex: application "PIA"	• Nouvelles compétences requises
• Les acteurs habituels • Les moyens connus - emploi du temps - méthodes - équipements • La routine - les productions éducatives - les activités d'apprentissages - les partenaires	• Quelques acteurs clés • Orientations nouvelles • Nouveaux principes sur: •emploi du temps •approches de travail •situation des EHDAA	• Nouveaux acteurs • Nouvelles situations de travail -outil -équipes -concertation disciplinaire • Exigences ex: du PIA • Évaluation • Activités complémentaires • Information des partenaires sur le changement	Ex: • capacité à coordonner le PIA • à travailler en équipe • à participer aux rencontres multidisciplinaires • Formation des acteurs



...113

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

En regard des objectifs poursuivis dans cette recherche, trois pistes de solutions s'offrent à nous; elles ont d'ailleurs été mentionnées, superficiellement, lors de l'interprétation des données. Dans cette section du travail, nous allons les reprendre une à une pour mieux les disséquer, les comparer et miser en faveur de la plus pertinente.

6.1 Élaboration des alternatives

Devant les faits actuels où la réalisation du plan d'intervention adapté doit être conçue dans un processus dynamique pour respecter l'article de la loi d'une part et, garantir les services aux élèves en difficulté d'autre part, trois solutions s'offrent à nous. Il s'agit:

1. d'imposer sans conditions l'application du PIA;
2. de négocier avec les instances un réaménagement de la loi actuelle;
3. d'abandonner sur le champ toutes les tentatives pour actualiser le PIA.

IMPOSER

Dans toutes les organisations, des évènements, prévisibles ou non, viennent perturber les projets de développement. Il est facile de percevoir les impacts des premiers, mais il est plus difficile de contrôler et de réagir à l'inconnu.

...114

Devant ces éléments nouveaux, faut-il faire la sourde oreille et exiger, coûte que coûte, un rendement. De telles exigences caractériseront à tout jamais le système comme ayant une structure rigide au pouvoir centralisé et axé de contrôles stricts. Rien de très merveilleux pour le personnel qui évoluera dans un climat de crainte.

Il est de moins en moins bien toléré, aujourd'hui, de travailler sur le mode tayloriste et d'être tenu à l'écart des décisions qui nous concernent. Les revendications portant sur les conditions de travail l'emportent sur les demandes salariales. Les organisations doivent en tenir compte. La logique même du changement s'appuie sur l'idée que la motivation et l'engagement des acteurs constituent des préalables incontournables.

NÉGOCIER

Négocier c'est régler les différents qui existent entre les hommes; c'est réussir à convaincre sans se faire la guerre:

> "La négociation est une stratégie obligée lorsque les membres d'une organisation ont le pouvoir concret de résister et de s'opposer au changement qu'on veut leur imposer".
>
> (Morin, 1988, p. 64)

En effet, lorsque les membres d'une organisation ont le pouvoir concret d'opter pour des tactiques d'opposition, la négociation est l'issue souhaitée pour ne pas

...115

détériorer le climat. La négociation ne veut pas dire que tout sera décidé par les réformés. Bien au contraire, c'est à la direction de fixer à l'avance ce qu'elle ne négociera pas et ce qu'elle est prête à moduler dans une entente d'échange avec le changement prévu. Cette stratégie demande du temps puisque chaque groupe d'acteurs recherche la satisfaction. Cependant, elle a l'avantage de ne pas voir avorter, comme très souvent dans le cas de l'imposition, le changement prévu par celle-ci. La négociation est, à bien des égards, une bonne approche pour éliminer les résistances.

ABANDONNER

L'abandon peut, si l'on veut, représenter une solution permanente ou partielle pour délaisser le changement. Si les chances de succès s'avèrent trop faibles, il est sans doute souhaitable de renoncer à tout jamais au changement. Par contre, le diagnostic de la situation peut nous inviter à remettre à plus tard le changement. Une meilleure préparation et un synchronisme adapté aux circonstances augmentent, bien souvent, les chances de voir se concrétiser le changement.

...116

6.2 Comparaison des alternatives et choix de solutions

Afin de pouvoir comparer entre eux les choix proposés, il serait préférable de mettre en parallèle ces choix et d'y greffer les principaux enjeux reliés à ce changement. De l'ordre de trois, ceux-ci peuvent se définir par le pouvoir des coalitions externe et interne (tableau 11), le client à desservir et les coûts financiers, matériels et humains à couvrir.

IMPOSER LE CHANGEMENT

Actuellement, imposer un changement peut coûter cher à l'organisation (tableau 12). Ses services se traduiront par des gestes mécanisés et par une demande bureaucratisée au maximum. Les prix à payer seront lourds de conséquences sur le plan humain. En pleine période de récession où tous les budgets sont coupés, il est quasi impensable d'ajouter des ressources telles que demandées, ou encore de compenser pour le temps supplémentaire exigé. La facture sera donc absorbée par les travailleurs qui ont aussi leur limite physique et morale.

L'enfant sera-t-il gagnant dans un tel système? Notre réponse est non et il risque même d'y perdre la dynamique de ses intervenants y compris le directeur d'école.

...117

TABLEAU 11

DISTRIBUTION DU POUVOIR A LA COMMISSION SCOLAIRE JACQUES-CARTIER

	Détenteurs du pouvoir	Acteurs stratégiques	Importance du pouvoir
Coalition externe	Propriétaires	Électeurs	Très faible
	Associés	Parents	Faible
	Associations de salariés	Syndicats	Très forte
		Associations professionnelles	Forte
	Les publics	Ministère de l'Éducation	Très forte
		Comités de parents	Faible
	Administrateurs	Commissaires	Très forte
Coalition interne	Direction générale	Directeur général	Très forte
	Opérateurs	Enseignants	Faible
	Cadres de la ligne hiérarchique	Directeurs d'école	Forte
	Analystes de la technostructure	Directeur des services éducatifs	Très forte
		Conseillers pédagogiques	Faible
	Fonctions de support logistique	Finances et équipement	Forte
		Ressources humaines	Très forte
		Services d'aide à l'élève	Très forte
		Secrétariat	Forte
		Conciergerie	Faible
		Cafétéria	Faible
		Garderies	Faible

...118

TABLEAU 12

Comparaison des solutions

Choix

ENJEUX	Imposer	Négocier	Abandonner
Coalition externe: •Parents •MEQ •Commissaires	•Fait appliquer la loi (satisfaction) •Rend les échanges difficiles - fermés •S'appuie sur la théorie	•Crée comités de révision •Fait appliquer le réaliste dans la loi •Rend les échanges plus faciles et ouverts •S'appuie sur le pragmatique	Total ou Partiel •Fait perdre de la crédibilité et du pouvoir •Crée des comités d'étude
Coalition interne: •tout le personnel	•Crée un climat de contraintes (insatisfaction) •Crée une lourdeur administrative •Oblige à la concertation artificiellement •Tue la créativité	•Crée un climat de confiance •Donne le goût du défi (créativité) •Oblige à la concertation naturelle	•Donne un pouvoir •Élargit la critique •Renonce aux défis •Revient au statu quo
Client: •élève	•Assure le service (pour répondre à la bureaucratie) •Uniformise le processus •Ne garantit pas le progrès	•Assure le service (pour répondre aux besoins de l'élève) •Suggère des balises adaptées et correspondant au système	•Continue de recevoir les services selon les exigences du milieu
Coûts	•Engendre des coûts Humain - Financier - Matériel (Stress - Implantation - Formation)	•Engendre des coûts surtout Financier et Matériel (Implantation - Formation)	•Engendre des pertes sur le déjà fait •Engendre des gains sur les prévisions

...119

ABANDONNER LE CHANGEMENT

L'abandon n'est pas à rejeter complètement puisque la conjoncture sociale, politique et économique actuelle ne favorise pas les coeurs des travailleurs. Le synchronisme n'est pas à son meilleur puisque chaque intervenant est à l'état de survie. Il est difficile de se lancer dans un esprit de changement quand on entend le mot "coupure" quotidiennement et sans plus d'espoir pour un lendemain meilleur. Cependant, les coûts déjà investis doivent, à notre point de vue, faire boule de neige. De plus, celui qui nous invite à ne pas abandonner le changement mais à collaborer à l'application du plan d'intervention, c'est notre client qui représente notre "raison d'être" dans ce monde de l'éducation. Toutes les données confirment que l'enfant en difficulté a besoin de services et a le droit de recevoir ce qu'il y a de meilleur. Parce que cette donnée est acquise et comprise depuis le début, parce que des dizaines de comités ont investi durant plusieurs années pour défendre cette clientèle, il serait odieux d'abandonner et de s'en tenir au statu quo.

La phase de développement est amorcée dans la majorité des commissions scolaires et elles ont suffisamment d'éléments positifs et négatifs pour réorienter, s'il y a lieu, les actions futures.

...120

NÉGOCIER LE CHANGEMENT

Le choix final s'arrête sur la négociation. A cette étape de développement du plan d'intervention adapté, il serait opportun de créer un comité de révision pour négocier, avec un oeil éclairé, les éventuelles attentes. Maintenant que chacun des acteurs a pris de l'expérience dans l'application du PIA, plusieurs données nouvelles peuvent venir enrichir les décisions.

6.3 Présentation de la solution

Selon la taxonomie proposée par Collerette et Delisle (1984) sur les approches du changement, nous privilégions celles se rapportant à la conception du changement chez l'humain c'est-à-dire, les approches empirico - rationnelles:

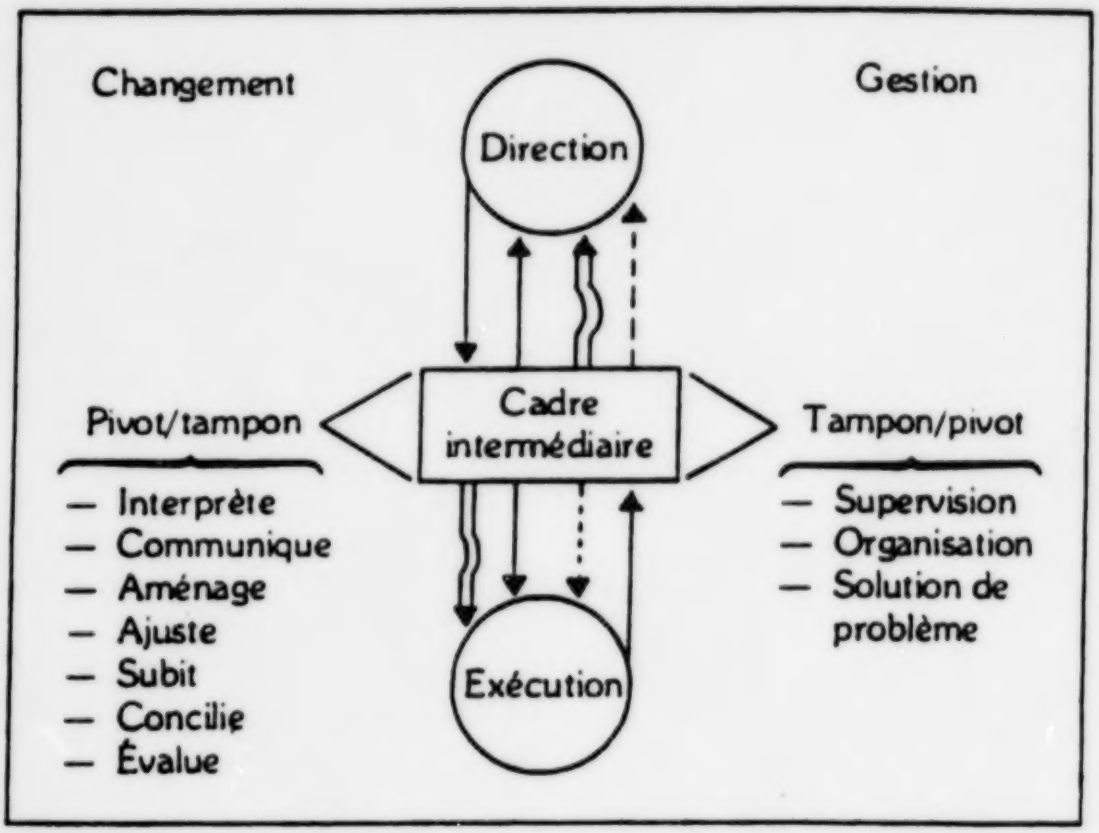
> "Comme on estime que les gens sont rationnels et feront ce qui est dans leur intérêt, on s'attend à ce qu'ils adoptent des changements dans la mesure où l'on pourra les justifier rationnellement et que les destinataires pourront en recevoir les avantages".
> (Collerette, Delisle, 1984, p. 142)

C'est par l'entremise du directeur d'école, dans son rôle de cadre intermédiaire, que cette approche a le plus de chance de rejoindre autant les initiateurs que les destinataires (figure L). Dans les deux cas, les gens

...121

FIGURE L

Le cadre intermédiaire ou les résistances au changement



Source, Collerette, P. (1984)

...122

partagent en commun la nécessité d'offrir des services adaptés à l'enfant sans empiéter de façon exagérée sur le temps de travail des intervenants et sans pour autant déborder de celui-ci. Le point de friction se retrouve dans le "comment faire". Cette marche à suivre peut nous aider à diminuer l'écart entre les rêves exprimés (un PIA très formel et uniformisé) et les réalités à assumer (le plus d'actions directes dirigées vers l'élève).

Le prochain chapitre nous permettra d'exposer les stratégies et les tactiques retenues dans le cadre de l'implantation du plan d'intervention adapté pour en faciliter la gestion au sein des écoles, mais surtout pour en assurer la réalisation.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

De la définition de concepts-clés aux notions théoriques épousant les différentes facettes du changement, il en ressort qu'une bonne planification à toutes les étapes est unanimement préconisée par les spécialistes du management. Pour répondre à ce premier principe du processus de gestion, rien de tel qu'un bon diagnostic de la situation actuelle fait à l'aide de données recueillies après un temps d'expérimentation suffisamment long pour développer une critique constructive. Celle-ci sera la porte d'entrée vers la

...123

vraie réalisation. Tous les acteurs impliqués se sentiront alors respectés et investis par les actions à poser pour atteindre le but visé du PIA originel.

Même si la solution de négociation implique un changement dans le changement en cours, après l'analyse des données, il s'avère que c'est le seul bon moyen pour rejoindre, efficacement et à peu de frais, le client, les intervenants et la direction d'école.

...124

7. RECOMMANDATIONS

7. RECOMMANDATIONS

Par delà ces hauts et ces bas de la vie scolaire, l'école doit faire face à de vastes défis. Défi de la famille brisée et des jeunes décrocheurs, défi de la performance et de la concurrence, défi surtout de se reconnaître capable de répondre à tant de besoins.

Notre système scolaire prévoit un large éventail de mesures particulières pour contrer les difficultés vécues par 14 p. 100 des élèves. Une des mesures proposées est l'application du plan d'intervention adapté. Celle-ci permet d'intensifier la coordination des services donnés par les structures scolaires et les différents organismes desservant les élèves en difficulté. Cette voie d'actions donne de l'espoir aux élèves, aux parents et à tous les intervenants des milieux éducatifs qui se sentent bien impuissants devant les problèmes de plus en plus aigus. Toutefois, cette voie d'actions risque de s'effondrer si certains remaniements du processus ne sont pas menés à bout.

Les recommandations qui suivent peuvent servir de balises pour améliorer la condition actuelle de l'utilisation du PIA. Ces recommandations s'appuient sur une expérimentation d'un an, sur une cueillette de données échelonnée sur plusieurs rencontres et analysée avec un oeil exercé en la matière ainsi que sur une rigoureuse recherche de la littérature existante.

...125

7.1 PREAMBULE AU QUOI: CE QU'ON DEVRAIT FAIRE

Jusqu'à maintenant tous les efforts ont été portés sur la reconnaissance de la loi, l'application de l'article et sur la fabrication de l'outil correspondant. Ces efforts ne suffisent pas pour nous aider à affronter la réalité des écoles.

La négociation proposée doit donc s'appuyer sur des données rationnelles où les arguments invoqués sont démontrables empiriquement et justifient les amendements souhaités. Deux sources d'information corroborent les prochaines déclarations.

1) Rapport Américain

Malgré toutes les qualités personnelles et professionnelles qu'un gestionnaire doit posséder pour gérer son établissement, il y a des circonstances où le succès ne dépend pas seulement de ses habiletés. En effet, si le moment et la conjoncture ne sont pas opportuns, il est probable qu'en dépit des compétences, il sera difficile d'implanter un changement donné.

La première partie de ce travail nous a fait côtoyer des auteurs qui ont fait la promotion de ce nouvel outil et de l'esprit entourant celui-ci. Ces longues

...126

recherches à saveur socio-politique tentent simplement de réaffirmer, selon les besoins de la décennie actuelle, des propos déjà tenus. Ces nombreux écrits relatent l'historique, proposent de multiples outils (la plupart empruntés à des commissions scolaires) et promeuvent avec un grand professionnalisme l'utilisation des plans d'intervention adaptés du PIA.

Mais que se passe-t-il "après" lorsque ceux-ci s'accumulent par dizaines sur le bureau du directeur d'école?

Tous les écrits consultés oublient de nous en donner le portrait. Pourtant c'est cette réalité-là qui est la source de nos maux et le cadre des succès recherchés. Un récent article (Annexe A) écrit par Stephen W. Smith (1990) de l'Université de la Floride rapporte les faits suivants:

- "The Individualized Education Program (IEP) is the sine qua non of Public Law 94-112, the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) [...] The IEP supports individualized instruction based on egalitarian views [...] and it cannot be minimised or ignored".

- Over the past decade, recent studies (e.g., Smith & Simpson, 1989; Smith, 1990) have indicated that the intent of the EAHCA is not being met. Thus the functioning of IEPs as currently formulated by public school professionals may be questionned [...] Unfortunatly, after a decade or more, the effort at fulfilling the law's intent remains mired in acquiescence". (Smith, 1990, p.6)

...127

Cet auteur fait état de toute la bureaucratie créée par cette loi, de la panoplie des moyens techniques mis à la disposition des intervenants allant du PIA uniformisé, à celui d'informatisé et même d'automatisé pour accélérer le processus. Malgré tous ces efforts, il est reconnu que le "PIA" a échoué dans sa mission et que très peu est fait pour corriger la situation. Selon les analystes de cette recherche américaine, les points d'échecs se situent à trois niveaux:

A) Phase normative (ou sensibilisation aux règles)

L'accent étant trop mis sur l'application de la loi, sur le conformisme, déjà on pressentait, à ses débuts, une paperasse envahissante au détriment d'une formation judicieuse auprès des intervenants.

> "Unless such possible differences are resolved, the utility of the IEP as a planning document, as a reflection of program quality, and/or as an instructional guide will be in jeopardy". (Morressey and Safer 1977, p. 34)

B) Phase analytique (ou rétroaction)

Dès 1978, très tôt après l'implantation du PIA, on percevait des difficultés sévères concernant

- le temps supplémentaire exigé par les intervenants;

...128

- le manque de formation à l'égard de l'outil à utiliser;
- la lourdeur du déroulement des comités multidisciplinaires;
- l'incompréhension des rôles et des responsabilités revenant à chacun y compris les administrateurs.

Après avoir révisé plus de 3 000 PIA entre 1979 et 1990, il en ressort:

- que les diagnostics émis étaient toujours très loin des besoins des enfants. Ils étaient le plus souvent un prétexte pour confirmer la crédibilité des professionnels;
- que la plupart des PIA souffraient du manque de renseignements;
- que les parents étaient majoritairement absents lors des rencontres;
- que les énoncés exprimés et les objectifs pourvuivis manquaient de clarification;
- que le temps investi par les intervenants était du gaspillage lorsque l'on regardait les piètres résultats;
- que le processus était rempli de failles au niveau des administrateurs, des intervenants, des parents et des élèves;
- que l'esprit était passé de l'enthousiasme au grognement destructif;
- que ce document (PIA) et son processus avait réussi, une fois de plus, à créer une nouvelle bureaucratie dans les écoles publiques;
- que ce document, même obligé par une loi, n'a de vraies valeurs que si les objectifs (besoins de l'enfant) sont rejoints;

...129

selon les enseignants:

- il n'y avait aucune nécessité de faire un PIA pour planifier l'enseignement;
- ce document contribuait à augmenter les incompréhensions à l'égard des enfants en difficulté.

- que les parents maintenaient un rôle passif malgré l'existence d'un PIA et que cet instrument n'incitait pas à une plus grande prise en charge;
- que la formation des comités multidisciplinaires répondait plus à une réflexion logique qu'à des actions pratiques;
- que dès qu'un des membres s'absentait (parent-enseignant-directeur-spécialiste) on ne respectait plus l'article de la loi où les décisions des actions devaient se prendre ensemble;
- que les discours tenus par les spécialistes étaient loin des actions posées;
- que les enseignants réguliers n'étaient pas assez impliqués dans les décisions concernant les modifications des programmes d'enseignement.

C) Phase technologique (ou adaptation de l'outil)

Pour surmonter les problèmes reliés aux papiers et au temps, la technologie moderne a aussi essayé d'apporter sa contribution. Plusieurs systèmes informatisés ont mis au point des PIA prêts à être utilisés sur les ordinateurs et où les plans d'actions sont machinalement programmés.

...130

Les résultats montrent:

- que les problèmes reliés aux papiers se sont amoindris;
- que la gestion du PIA est devenue réalisable sans prendre trop de temps;
- que les attitudes sont redevenues plus positives.

Mais ce qui ressort surtout de cette analyse, c'est le revirement de l'intention première "une qualité des services à l'enfant" contre "un apaisement des besoins des professionnels créés par la bureaucratie". Cette incohérence entre les intentions d'origine et le produit fini reflète l'inefficacité de cette loi.

Puisque cette même loi a servi de balise pour influencer les gens travaillant avec le ministère de l'Éducation et ainsi opter pour l'article 47 de la loi 107 (figure M), il serait sans doute pertinent de regarder de plus près les conséquences de celle-ci et d'y remédier rapidement. Pourquoi vouloir réinventer la roue quand des années d'expériences, basées sur une analyse rigoureuse, démontrent les limites de cet outil.

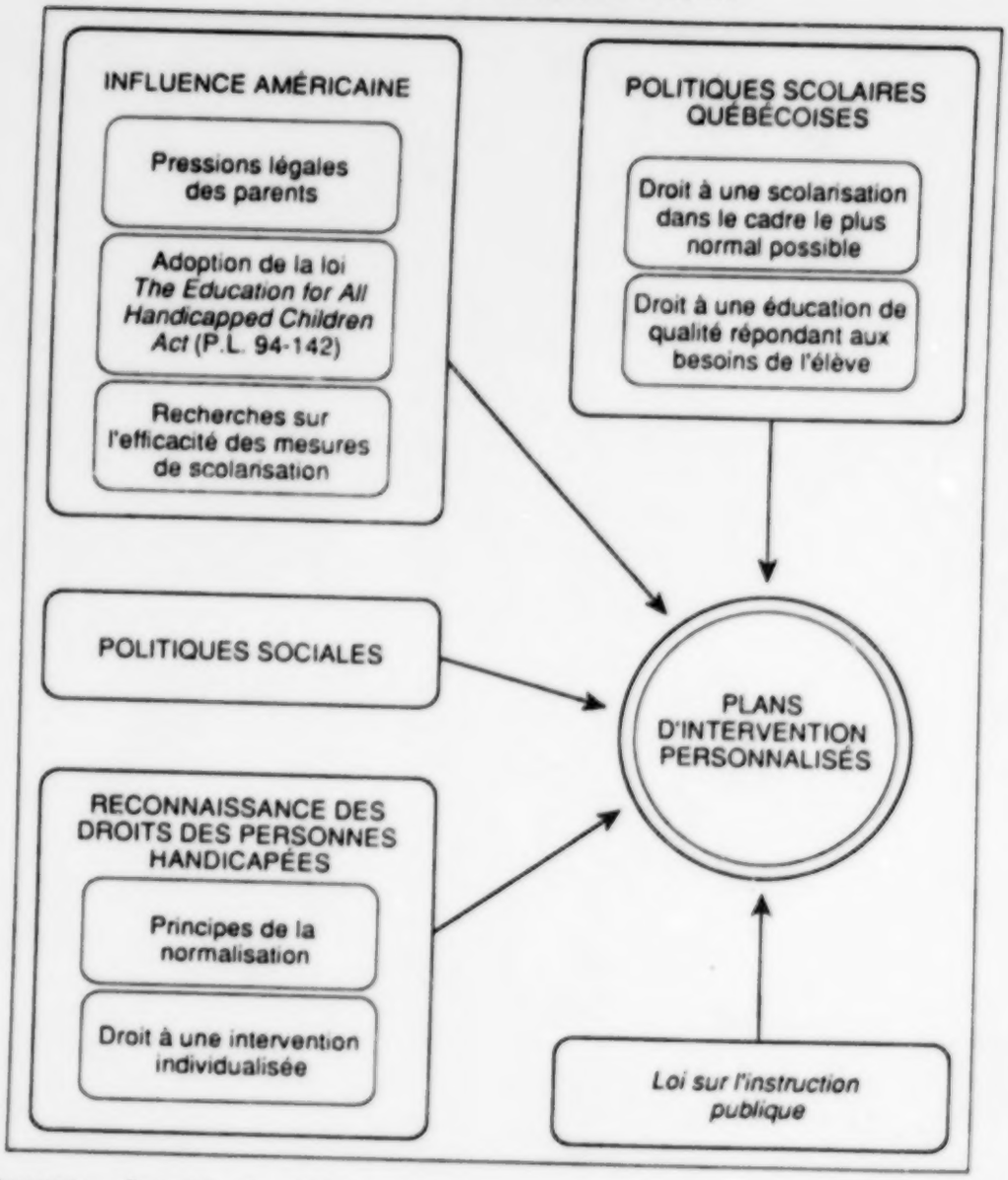
2) Calcul mathématique

Les faits soulignés au point précédent confirment nos craintes ressenties et reliées aux rôles, à l'outil et au temps. Pour enrichir ces données un calcul mathématique s'impose.

...131

FIGURE M

Facteurs de développement du PI



Source: Goupil, G. 1991

...132

Prenons pour acquis que 10% des élèves dans une école sont identifiés comme ayant des difficultés, que tous les intervenants arrivent préparés et qu'un maximum de trois rencontres formelles sont prévues pour chacun des enfants. Le temps de rencontre peut varier entre 30 et 45 minutes selon les cas et la discipline du comité. (tableau 13).

Ce tableau nous donne un aperçu du nombre de journées qu'il faut consacrer spécifiquement aux réunions. Selon les expertises de Smith, S. (1990) tout ce temps pris pour prendre des décisions n'apporte rien de plus dans la concrétisation des actions revenant à l'enfant en difficulté.

> "Specifically, the staff in the study felt that the time spent working on the IEP was not worth the effort".
> (Smith, S. 1990, p. 9)

Devant ce contrat, il est donc vrai de dire que le PIA dépend d'une foule de conditions et d'ajustements liés à la formation, aux antécédents de chacun, à l'outil et au processus. Au centre de ce débat, le directeur d'école a la première place et, bon gré mal gré, il doit assumer son mandat.

...133

TABLEAU 13

Données mathématiques du temps

École 430 élèves	École 840 élèves
10% de la clientèle est considérée EHDAA	
43 élèves	84 élèves
PIA avec 3 rencontres • début année • mi-année • fin année	
Temps de rencontre: 45 minutes 1 élève = 135 minutes/année	
43 élèves= 135 X 43 = 5805 min ou 96.75 heures/année ou 19.35 jours/année (à 5 heures/jour)	84 élèves=135 X 84=11,340 min ou 189 heures/année ou 37.8 jours/année (à 5 heures/jour)

Temps à prendre, en dehors du temps d'enseignement, avec les mêmes enseignants spécialisés par école et les mêmes ressources spécialisées par commission scolaire.

...134

Recommandations en regard de ce qu'on devrait faire:

C'est dans cet esprit que l'auteure de ce projet:

- recommande aux directions d'école d'exercer leur pouvoir de compétence auprès des instances de la commission scolaire pour démontrer les faiblesses de cet outil et la perte de temps encourue;

- recommande aux différents comités ayant travaillé sur ce projet de loi, de réviser l'article 47 pour éliminer la bureaucratie qui y est inhérente;

- recommande aux directions d'école et à tous les agents éducatifs de relever la tête devant ce constat puisqu'il nous a permis, d'apprendre à apprendre, à prioriser l'essentiel soit les actions concrètes à mener auprès des enfants, et à éliminer immédiatement tout ce qui risque de nous en éloigner;

- incite les directions d'école à proposer la solution de rechange définie ci-après (applicable à l'article 235, règlement no 4) solution efficiente, efficace, transférable et soutenue par les résultats de l'expérimentation américaine, l'analyse des données de ce travail et enfin par les nombreuses observations faites dans différents milieux au cours des dernières années.

7.2 PREAMBULE AU OU ET AU COMMENT.

L'implantation du PIA, dans sa forme actuelle, est plus facile à planifier qu'à opérer et pour franchir cette étape l'organisation doit se prendre en main.

Il faut que la direction accepte de montrer exactement ce qu'elle vit sans jouer au héros ou à la victime. De plus, elle doit accepter de se remettre en question et de travailler activement à son propre développement pour inciter les autres à en faire autant. Le management est avant tout un engagement à guider d'autres personnes sur

...135

la voie de la réalisation personnelle. La participation de ceux qui seront affectés par le changement en dépendra. Le plan d'action proposé pour répondre directement aux besoins de l'enfant se vit entièrement à l'école et s'éloigne des formules toutes faites qui font faire un long détour bien astreignant aux intervenants.

Ce plan porte sur:

- un resserrement de la supervision pédagogique par un élargissement des actions venant des dirigeants, des directions d'école et des enseignants, puisque c'est là que se trouvent le pouvoir et la force pour obtenir des actions concrètes et efficaces dans un temps acceptable;
- une formation continue, des stages pratiques dans les classes et des échanges pour les spécialistes et les intervenants;
- un support accessible et offert aux parents par l'entremise des ressources de l'école.

Eclaircissement:

Resserrement de la supervision pédagogique par un élargissement des actions.

Ce thème très à la mode est bien loin de son plein rendement et il serait avantageux de l'exploiter au maximum. La clé de la réussite scolaire part de cette supervision. Même si pour certains la tâche semble odieuse malgré les efforts faits pour démystifier la définition de la supervision, il nous reste beaucoup à apprendre et à pratiquer dans ce domaine.

...136

Prenant pour acquis que "diriger une école c'est surtout superviser l'activité pédagogique" (Ethier, 1990, p. 245), le directeur d'école a toutes les occasions d'orienter les actions qui s'adressent aux enfants en difficulté comme aux enfants réguliers s'il utilise à bon escient son leadership éducationnel.

Considérant que "la supervision pédagogique est le processus visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage" (Tardif, 1986, p. 270), l'enfant en difficulté aurait avantage à recevoir toutes les minutes consacrées aux réunions en temps de supervision. Ce sont les interventions directes et concrètes qui offrent la meilleure mesure pour modifier les apprentissages ou le comportement.

Par une supervision judicieuse, le directeur d'école assiste ainsi à toutes les phases d'un processus plus signifiant (de la planification à l'évaluation) et plus représentatif des actions "terre à terre" qu'il faut mener conjointement avec des gens présents en tout temps.

La supervision pédagogique permet, grâce aux compétences du directeur d'école, d'appuyer et de moduler les actions menées par les enseignants, les spécialistes, les parents et les élèves. Le directeur d'école a le mandat d'offrir un service qui répond le mieux aux besoins de l'enfant.

...137

En centralisant toutes les énergies sur le "comment" et le "pourquoi" de certains faits et gestes accomplis, il serait surprenant de constater tout ce qu'il est possible d'améliorer pour le bien être du client et de l'intervenant. Parce que la supervision est une opération à la fois à court terme et à moyen terme elle devient:

- un excellent substitut pour éliminer les temps formels d'évaluation exigés par le PIA selon l'article 47 et les remplacer par des actions directes et menées en tout temps par le directeur d'école auprès des intervenants concernés;
- un champ d'actions continues qui maintient à chaque instant l'esprit nécessaire pour favoriser la personnalisation des interventions;
- l'ultime moyen pour dépasser les actions écrites et les transformer en gestes utiles car les idées les plus positives sur papier se transforment souvent dans la réalité au point de devenir absurdes, nuisibles et même farfelues;
- l'occasion de clarifier les tâches et les responsabilités de chacun au fur et à mesure des modifications apportées par les divers facteurs reliés à la vie de l'école;
- le momentum idéal pour favoriser des actions conjointes entre les enseignants et les spécialistes concernés par les mêmes enfants.

Un peu comme l'image qui vaut "mille mots", l'action sur le terrain vaut "mille papiers".

Recommandations en regard du où et du comment.

Dans cet esprit l'auteure:

- recommande aux directions d'école la nécessité d'un resserrement de la supervision pédagogique centrée sur les actions pour assurer les bons services aux élèves en difficulté et tenter de diminuer, par le fait même, l'augmentation de ces cas en assurant un service de qualité aux élèves réguliers;

...138

- recommande que les directions d'école rappellent aux enseignants et spécialistes qu'une réflexion pédagogique vivante doit commencer par soi avant de devenir actions auprès du client (tabeau 14);

- rappelle aux directions d'école, aux enseignants et aux spécialistes qu'une médiation sera nécessaire entre tous les partenaires pour rendre les actions à l'égard des EHDAA signifiantes, stimulantes et remplies d'avenir;

- recommande aux directions d'école d'opter pour un PIA qui se traduit par:

  - une formule simple de consignation des données;

  - une rencontre formelle pour la planification des vrais besoins (tous les intervenants et les parents) en début d'année seulement;

  - des périodes d'évaluation des actions attendues et accomplies par les enseignants et spécialistes mais intégrées à la démarche de supervision pédagogique proposée dans ce travail;

  - des périodes d'évaluation des actions attendues et accomplies par les parents ainsi que leur degré de satisfaction des services rendus par l'école lors des temps normalement attribués au cours de l'année scolaire c'est-à-dire, lors de la remise des bulletins.

- recommande aux directions d'école de reprendre leur pouvoir et de gérer la pertinence de l'outil (PIA) en fonction de la grille horaire actuelle à respecter, tout en reconnaissant les durs efforts entrepris par les services de l'adaptation scolaire pour uniformiser un outil jugé, par eux, comme optimal.

<u>Eclaircissement.</u>

La formation, les stages, les échanges

Tout le travail accompli auprès des différents services, pour mettre à jour un outil, a permis de constater que la formation reste un facteur déterminant dans l'accomplissement des actions.

...139

TABLEAU 14

TABLEAU EXPLORATOIRE
(pour nous aider dans notre pratique)

S'analyser à travers ——————> Pour comprendre et réfléchir sur

Nos outils
Nos moyens
Nos attitudes
Nos certitudes
Nos incertitudes
Nos besoins
Nos forces
Nos limites
Nos expériences
Nos valeurs

QUALITÉ DU PI
=
RENDEMENT OPTIMAL DE L'ENFANT

Notre pédagogie
Notre style d'intervention
Notre relation entre les intervenants
Notre implication dans le processus du PI
Notre souci de l'enfant

...140

Les livres écrits pour clarifier le vocabulaire, les approches, les définitions, nous démontrent qu'une formation continue doit s'opérer auprès des spécialistes et des enseignants afin d'y retrouver un langage commun. Faute de temps et d'argent, ce volet est trop souvent refoulé au détriment des services à offrir aux enfants.

La formation théorique est certainement très louable mais comme les faiblesses résident dans le savoir-faire, des échanges et des stages pratiques ou supervisés sont fortement souhaités.

La présence d'experts au sein des écoles, pour nous aider à introduire des gestes, des actions remédiables et contrant les difficultés rencontrées, procurerait de l'aide directe aux élèves et confirmerait, du même coup, les capacités du professeur et des spécialistes. Ces experts pourraient être des ressources externes venant des universités, des firmes privées, ou des autres commissions scolaires. Ces ressourcements souvent pourraient aussi se faire à partir des échanges entre les professeurs qui ont plus d'habiletés dans un domaine spécifique.

Recommandations en regard du où et du comment (suite).

Dans cet esprit l'auteure:

- recommande que les directeurs d'école incitent les enseignants et spécialistes à vivre des échanges, à demander de l'aide au niveau pratique, à se former à partir du vécu classe pour être vraiment aptes à répondre aux difficultés réelles.

...141

Eclaircissement.

Support aux parents

Tous les faits rapportés jusqu'à maintenant n'ont leur raison d'être qu'en fonction d'une cible principale: l'étudiant. Celui-ci est le coeur de nos préoccupations et l'ultime façon de le rejoindre est de s'adresser aux parents par:

- une participation active à la vie de l'école;
- un support régulier assuré par les ressources du milieu.

Mettons à profit, auprès de ces parents, les nombreuses compétences de l'école pour former, informer et guider les actions préconisées lors des rencontres formelles et informelles. Ces parents se sentent décrochés et souvent inutiles lorsqu'ils sont confrontés à un comité multidisciplinaire très axé sur la tâche. Un temps d'échange dans un climat plus intime et naturel favoriserait l'enregistrement des données et donnerait la chance aux parents de se réapproprier la part de leurs responsabilités.

Recommandations en regard du où et du comment (fin).

Dans cet esprit l'auteure:

- invite les directions d'école à faire valoir auprès des enseignants et des spécialistes la nécessité d'offrir aux parents du temps de formation et d'information pour orienter les actions en regard des problèmes vécus dans les milieux classe et école.

...142

Orchestration.

Pour actualiser cette solution de rechange l'orchestration des points suivants s'impose.

1) La négociation (phase cruciale) doit engager entièrement tous les représentants du système afin que chacun participe à l'ajustement des solutions sans perdre de vue les actions dirigées vers le client.

2) Le changement commence par le haut et les dirigeants devront assurer un suivi rigoureux auprès des directions d'école pour que la supervision pédagogique soit à son meilleur et suscite le goût de l'enrichissement chez le directeur d'école autant que chez les enseignants.

3) Les services éducatifs devront assurer la disponibilité des ressources auprès des enseignants et spécialistes qui veulent apprendre en travaillant (jumelage-échange-expert).

4) Les écoles fourniront l'aide aux parents selon les besoins du milieu et avec les ressources du milieu pour favoriser les relations, développer la communication et diriger les actions qui répondent à ce milieu.

...143

Tactiques.

Les tactiques proposées pour chapeauter ce changement portent sur:

les acteurs:
- dirigeants
- enseignants, spécialistes
- parents
- élèves

la structure:
- par la clarification des rôles
- la conception des tâches à accomplir pour augmenter le degré d'initiative et de responsabilité
- par les approches préconisées pour la supervision pédagogique, les échanges
- par les autres mécanismes proposés pour faciliter la résolution de problèmes propres à chaque milieu

la technologie:
- modification de l'outil pour le rendre plus conforme aux actions humanisées
- innovation du développement pédagogique par la présentation des nouvelles techniques s'il y a lieu.

Une fois la négociation du plan d'action accepté, le directeur d'école est à même de gérer les plans d'intervention adaptés parce qu'ils deviennent l'essence même de ses actions et s'intègrent à son horaire régulier de travail.

INCITATIFS POUR FAVORISER LES PIA.

Pour favoriser une plus grande utilisation du PIA, trois incitatifs sont suggérés:

1- Que la politique salariale des directeurs d'école tienne compte de la tâche exigeante imposée par les PIA et que le directeur reçoive un montant forfaitaire ou du temps compensatoire, selon le nombre d'élèves HDAA dans son école.

...144

2- Que la grille d'évaluation du personnel concernant les cadres d'école comporte un ou des éléments d'appréciation en rapport avec l'utilisation du PIA.

3- Que l'utilisation des ressources (professionnels des services à l'élève) ne soient octroyées qu'aux écoles qui font des PIA pour leurs élèves en difficulté.

IMPACTS POSITIFS.

Bon instrument de planification qui permet d'évaluer les mêmes objectifs;
permet de mieux distribuer les ressources;
permet de choisir sur quoi on va investir;
permet de clarifier les rôles de ceux qui vont intervenir selon les priorités retenues.

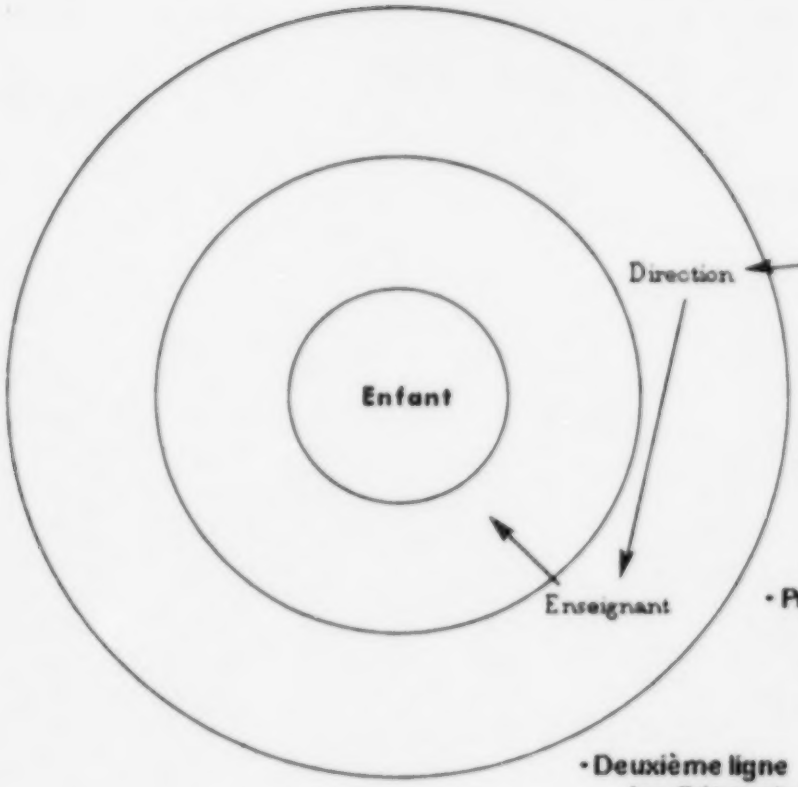
7.3 PROBLEMES POTENTIELS

Il y a plus d'une façon de faire advenir un changement dans un système organisationnel. Malgré les problèmes qui risquent de surgir, nous croyons fermement que seules les actions directes parviennent à répondre aux besoins individuels des enfants (figure N) et à éteindre le feu provoqué par la bureaucratie.

...145

Figure N

L'enfant au coeur de nos actions



- Au coeur du problème l'enfant
- Première ligne les enseignants et les directions d'école
- Deuxième ligne les dirigeants des services et de la commission scolaire

Le leadership doit passer

par une animation pédagogique dans l'école,

par une supervision des actions vécues dans l'école,

par une connaissance des principales dimensions théoriques et pratiques reliées à l'implantation du PIP renouvelé.

Le leader crée le mouvement (action) mais sait réagir (réaction)

...145

Difficultés.

Parmi les difficultés à prévoir, il faut considérer:

- les réactions intimidantes des concepteurs d'outils, des précurseurs du PIA, des représentants des comités décisionnels et législatifs;
- la création de comités ad hoc pour donner les nouvelles orientations permettant de se réaligner avec l'aide des nouveaux moyens proposés;
- le recrutement des ressources ou personnes-clés favorisant l'intégration des stages et des échanges;
- la période de l'année scolaire où le réalignement prévu concernant l'utilisation du PIA sera annoncé aux intervenants;
- le mode de participation exigé par tous et à tous les niveaux de la structure organisationelle dès le début de la mise en place de ce changement;
- la durée à respecter avant de porter un jugement final sur les actions menées à travers la supervision pédagogique c'est-à-dire, fermer la boucle;
- le développement d'un plan de maintien des actions pour assurer la qualité des services aux élèves visés.

...147

CONCLUSION

8. CONCLUSION

Le changement proposé par le plan d'intervention adapté a été accompagné de changements importants dans l'environnement sur les plans politique, social et économique. La récente réforme pédagogique s'est inscrite dans ce mouvement de renouveau; elle a été inspirée par les pressions légales des parents, les principes de la normalisation et de l'individualisation des services réclamés par les politiques sociales et scolaires, par la loi de l'instruction publique et plus récemment par le plan d'action du ministre de l'éducation.

Les stratégies et les activités de changement reliées au PIA ont été laissées presqu'exclusivement à l'initiative des commission scolaires. L'implantation a été confiée surtout aux services éducatifs par l'entremise du coordonnateur et des conseillers spécialisés en adaptation scolaire. Or, les conditions d'implantation leur permettaient difficilement d'accorder le suivi et le soutien nécessaire à la réussite de cette opération. Après la phase d'émergence, le transfert de la responsabilité du PIA ne s'accomplissait pas aisément pour les raisons évidentes reliées au temps, à l'outil et aux rôles.

Afin d'améliorer la gestion de cette opération, il sera nécessaire de négocier, selon le plan d'action proposé, afin de minimiser les éléments négatifs et les forces des résistances.

...148

Cette négociation permettrait d'exposer clairement la situation actuelle et d'y suggérer la solution de rechange soulignée dans ce travail.

Les mécanismes de négociation devront être souples et précis pour accorder aux responsables, des comités ad hoc formés, le pouvoir de repenser leurs actions en tenant compte des réactions des intervenants et des problèmes potentiels qu'ils rencontreront dans le réalignement du PIA.

En conséquence, les responsables devront être sensibles aux besoins de formation pratique des enseignants et des spécialistes. De plus, il sera essentiel de faire circuler l'information de manière efficace au sein de l'organisation. La commission scolaire prévoira des modes d'information et de contrôle qui lui permettront de faire régulièrement le point afin d'y apporter les réajustements revendiqués.

La réalisation de cette négociation confirmera, aux yeux de tous, l'engagement des dirigeants aux divers paliers décisionnels comme étant une condition première de succès dans l'aménagement du PIA. Pour que le personnel change ses comportements, il faut que la nouvelle règle soit crédible, donc que la hiérarchie se porte garante de ce changement en paroles mais aussi en actes. (Bonis, 1988, p. 68)

...149

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ALINSKY, S. Manuel de l'animateur social (1976), Paris, Seuil

ALLAIRE, F., TARDIF, H., VEILLETTE, M. (1973), La planification et l'évaluation: la rationalité comme objectif de changement, Guide d'utilisation des journées pédagogiques, Règlement No 7.

Assemblée nationale (1988), Projet de loi 107. Loi de l'instruction publique. Québec, Éditeur officiel du Québec.

AUBIN, Gabriel (1979), La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, MEQ.

BÉLANGER, Réal (1984), Manuel d'accueil, la commission scolaire de Jacques-Cartier, Longueuil, P. Qc, pp. 70.

BIRCH, J.W. (1974), Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in regular class. RESTON, Virginia: Councel for Exceptional Children, pp 104.

BOISVERT, D. (1990), Le plan de services individualisé, Montréal: Éditions Agence D'Arc Inc.

BONIS, J. (1988), Pour des stratégies managériales du changement en entreprise, revue Française de Gestion, no. 68, mars-avril-mai, pp 67-73.

BOUCHARD, G.E. (1985), Un enfant, un besoin, un service. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal, pp 69.

Boyatzis, R.E. (1982), The Competent Manager, New York: John Wiley & Sons Inc.

COLLERETTE, P. (1984), Le phénomène et la gestion de la résistance au changement, Revue Administration Hospitalière et Sociale, juillet-août, p 14-20.

COLLERETTE, P., DELISLE, G. (1984), Le changement Planifié, Les ÉDITIONS Agence d'Arc Inc. Montréal, pp 213

Conseil supérieur de l'éducation (1991), Une pédagogie pour demain à l'école primaire, Bibliothèque nationale du Québec, janvier, pp 55.

CRAFT, Janice (1984), Ten ways to Communicate for Change, revue Supervision, mai.

...150

DELBECQ, André et VAN DE VEN, Andrew, H., et GUSTATSON, David, H. (1975), Group Techniques for Program Planning, a Guide to Nominal Group Technique and Dephi Processes, Scott Foreman.

Direction générale de l'administration (1977), Système de gestion des ressources éducatives, fascicule 12.

DRUCKER, P.F. (1974), L'efficacité, objectif numéral des cadres. Paris: Les Éditions d'Organisation.

ETHIER, Gérard (1989), La gestion de l'excellence en éducation. Presses de l'Université du Québec, Québec, pp 354.

GARNEAU, Jean (1970), Les caractéristiques psychologiques de six modes d'influence, École Coopérative, no 10.

GOUPIL, G. et BOUTIN, G. (1983), L'intégration scolaire des enfants en difficulté, Montréal: Les éditions Agence d'Arc Inc.

GOUPIL, G. (1990), Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Gaétan Morin éditeur ltée, pp 340.

GOUPIL, G. (1991), Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire, Gaétan Morin éditeur ltée, pp 112.

GRAND'MAISON, Jacques (1979), Au seuil critique d'un nouvel âge, Léméac, Montréal.

GUAY, Marie-Michèle (1989), L'administrateur et le changement, Guide de l'étudiant, Montréal, pp 92

JAMES, M., JONGEWARD, D. (1978), Naître Gagnant, Inter Éditions, Paris, pp 306.

KATZ, F.E. et ROSENZWEIG, J.E. (1979), Organisation and Management, U.S.A.: McGraw-Hill.

Le Groupe ECI de SMA Inc. (1981), dépliant publicitaire, Montréal.

MADDEN, N.A. et SLAVIN, R.E. (1983), Mainstreaming Students with mild Handicaps: Academic and social outcomes, Review of Educational Research, 53, 519-569.

Ministère de l'Éducation du Québec (1976), L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex). Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979), L'école québécoise Énoncé de politique et plan d'action, Québec: Ministère de l'Éducation.

...151

Ministère de l'Éducation du Québec (1982), Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1990), Cadre de référence pour l'établissement des plans d'interventions pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1991), Notre force d'avenir: l'éducation. Orientations 1991-1993. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1991), Bulletin du ministère de l'Éducation, Vol. 8, numéro spécial.

MINTZBERG, H. (1984), Le manager au quotidien. Paris, Montréal: Les éditions d'Organisation et Agence d'Arc.

MINTZBERG, H. (1987), Les organisations ont-elles besoin de stratégies, Gestion, novembre.

MORIN, P. (1988), Pratiques de changement organisationnel, Revue Française de Gestion, no 68, mars-avril-mai.

MORIN, P. (1976), Le développement des organisations et la gestion des ressources humaines, Paris: Dunod.

MORRISEY, P.A., et SAFER, N. (1977), The individualized education program: Implications for special education, Viewpoints, 53, p 31-38.

NIGHTINGALE, D.V. et TOULOUSE, J.M. (1977), Toward a Multilevel Congruence Theory of Organisation, Administrative Science Quarterly, no. 59

NOREAU, J.-J., TESSIER, R., TREMBLAY, B. (1970), L'évolution d'une stratégie de changement, Éditions de l'institut de formation de groupe, Montréal.

PAQUETTE, Claude (1987), Implantation des programmes, Interactions Éditions, pp 127.

PAYETTE, Adrien (1988), L'efficacité des gestionnaires et des organisations, Presses de l'Université du Québec, pp 310.

PEDDLER, M., BURGOYNE, D., et BOYDELL, T. (1978), A Manager's guide to Self-Development, U.K.: McGraw-Hill.

SAHUC, L. (1985), Comment identifier les futurs managers? Paris: INSEP.

...152

SCHNEIDER, Robert (1987), Gestion par concertation, Les éditions Agence d'Arc Inc., pp 129.

SMITH, S.W. (1990), Individualized Education Program (IEPs) in special-education - From intent to acquiescence. Exceptional Children, 57, 6-14.

TARDIF, N. (1986), "Supervision pédagogique, de la théorie à la pratique", Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

TESSIER, R. et TELLIER, L. (1973), Une typologie des tactiques de changement intentionnel, chap. 2. Changement planifié et développement des organisations. Ifg-Epi.

WATSON, C.E. (1979), Management Development Through Training. Mass.: Addison-Wesley Publi.

WHETTEN, D.A. et CAMERON, K.S. (1984), Developing Management Skills. U.S.A.: Scott, Foresman and Company.

WOLFENSBERGER, W. (1972), Normalization: The Principles of Normalization in Human Services, Toronto: National Institute of Mental Retardation.

...151

OUVRAGES CONSULTÉS

OUVRAGES CONSULTÉS

Broch, M.-C., Cros, F. (1987), Comment faire un projet d'établissement, Chronique Sociale, Lyon, pp 211.

Commission scolaire Jacques-Cartier (1989), Politique des services particuliers aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Longueuil, P. Qc.

Commission scolaire Taillon (1989), Politique des services particuliers aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Saint-Hubert, P. Qc.

Côté, Abravanel, Jacques, Bélanger (1986), Individu, Groupe et Organisation, Gaetan Morin éditeur, Montréal, pp 431.

Fisher, R., Ury, W. (1982), Comment réussir une négociation, Éditions du Seuil, Paris, pp 218.

Gravel, Robert (1989), Notes du cours Planification et développement, ENAP, Montréal.

Guay, Marie-Michèle (1989), Notes du cours L'administrateur et le changement, ENAP, Montréal.

Kotler, McDougall, Picard (1985), Principes de Marketing, Gaetan Morin éditeur, Montréal, pp 682.

Laflamme, Marcel (1979), Le management: Approche systématique, Gaetan Morin, Montréal, pp 371.

Ministère de l'Éducation (1981), Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique 16-0063-91.

Ministry of Education (1992), Consultation Paper on the Integration of Exceptionals Pupils, Ontario, janvier.

Mintzberg, N. (1982), Structure et dynamique des organisations, Les Agence d'Arc Inc, Montréal, pp 434.

Nicolas, Pierre et Mortemard de Boisse, Jerôme (1984), La gestion du temps, Les Éditions d'Organisation, Paris, pp 30.

Paquette, Claude (1985), Intervenir avec Cohérence, Québec-Amérique, Montréal, pp 307.

ANNEXES

A. IEPs in Special Education

B. Profil d'implantation du PIA à la C.S.J.C.

C. Modèles de PIA: C.S. Jacques-Cartier
C.S. Outaouais-Hull

D. Terminologie des catégories de difficulté (MEQ juillet 1992)

Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education—From Intent to Acquiescence

STEPHEN W. SMITH
University of Florida

ABSTRACT: Analyses of individualized education programs (IEP) over the past decade have pointed to an inoperative IEP process and a questionable document. A three-phased review of data-based research and position papers from 1975 to 1989 reveals a history of IEP inadequacies and passive compliance. These findings are in contrast to the original intent and spirit of Public Law 94-142, the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA). Implications for special education policy and practice have not been considered. Recommendations include a reexamination of the IEP in the context of the current special education reform debate.

□ The individualized education program (IEP) is the sine qua non of Public Law 94-142, the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA). For special education there is no document more significant to districts, agencies, administrators, teachers, parent and educational advocates, and students. Intended as the cornerstone of the EAHCA, the IEP was considered the necessary component from which to monitor and enforce the law. The IEP supports individualized instruction based on egalitarian views of mankind with the intent of providing adequate educational opportunities for children and youth with handicapping conditions. Succinctly, the EAHCA was intended to provide administrators with proof of compliance, teachers with formalized plans, parents with a voice, and students with an appropriate education. Thus, the importance of IEPs to children's education cannot be minimized or ignored.

An examination of IEP-related position papers and research reports published over the past decade reveals a distinct evolution of the IEP process (cf. Rinaldi, 1976; Ryan & Rucker, 1986; Schenck, 1980). One might expect that such educational practices as individualization of instruction expressed in the IEP would improve as a consequence of research; however, recent studies (e.g., Smith & Simpson, 1989; Smith, 1990) have indicated that the intent of the EAHCA is not being met. Thus, the functioning of IEPs as currently formulated by public school professionals must be questioned.

As a process and document, the IEP was designed to carry into implementation the law's intent of an appropriate education. Unfortunately, after a decade or more, the effort at fulfilling the law's intent (exemplary compliance) remains mired in acquiescence. The literature (cf. Rinaldi, 1976; Schenck, 1980; Smith & Simpson, 1989) is testimony enough to question the IEP document and process, yet dialogue about the function and effects of IEPs in special education is meager. (Notable exceptions are articles by Heshusius, 1982, and Mehan, Hertweck & Meihls, 1986. These authors describe mechanistic assumptions and special education bureaucracy, respectively, as constraints to educational decision making such as designing and implementing the IEP.) Thus, despite overwhelming evidence that IEPs have failed to accomplish their mission, little has been done to rectify the situation.

Classroom practice, by the law's intent, should be guided by the IEP. That is, the IEP should be an essential component of instructional design and delivery that enhances and accounts for students' learning and teachers' teaching. Yet, data support the contention that IEPs are not functioning as designed, including being inept at structuring "specially designed instruction."

HISTORICAL PERSPECTIVE

A review of the literature from 1975 to 1989 reveals contrasting perceptions of IEPs. Data-based research reports and position papers can be divided into three major phases: (a) a "normative" phase or a period of prescribing IEP norms and standards during which authors described, detailed, and explained, based on some proactive concerns, the concepts and provisions of the EAHCA; (b) an "analytic" or research phase of IEP inspection with concurrent attention to teacher involvement and perceptions of the IEP, parental involvement, and the team approach; and (c) a "technology-reaction" phase focusing on finding effective computer-assisted systems to manage the IEP process and accompanying documentation.

Normative Phase

Because the EAHCA was designed to officially enhance and strengthen special education, the literature in this early phase was full of articles explaining the nature of the law, how it would affect the education of children with disabilities, and how to write and implement IEPs. Countless authors explained the various components of the IEP as well as the conditions necessary for implementation (e.g., Abeson & Weintraub, 1977).

As early as 1976, Rinaldi expressed concern about IEP implementation, stating that "just about everyone is scared to death of that provision" (p. 151). Further, he cautioned (a) that staff development must occur first and (b) that we may end up with paper compliance rather than real or exemplary implementation. The National Advisory Committee on the Handicapped (NACH) (1977) and Morrissey and Safer (1977) pointed out the potential problems of a multidisciplinary team approach to IEP development. These authors suggested that group variance or multiple interpretations or expectations inherent in group functioning may potentially subvert the IEP process. Varied attitudes and influence of those involved in or responsible for the IEP process may impact differently on its various components. Thus, Morrissey and Safer pointed out that "unless such possible differences are resolved, the utility of the IEP as a planning document, as a reflection of program quality, and/or as an instructional guide will be in jeopardy" (p. 34).

These early writings on the law and implementation turned out to be tea leaves guiding future research. That is, those very concerns noted in the normative literature (e.g., lack of proper training, paper compliance, group variance) became the subject of scrutiny by researchers. Unfortunately, these research results confirmed the normative authors' initial concerns (e.g., Comptroller General of the United States, 1981).

Analytic Phase

The EAHCA had just reached full implementation in 1978 when Schipper and Wilson (1978) reported results of a national study on the EAHCA, including IEPs, conducted by the National Association of State Directors of Special Education. The authors noted that their findings were not surprising, by highlighting such issues as teacher concerns about increased time demands, lack of teacher training, difficulty with the IEP team process, and misunderstandings by teachers and administrators of their roles and responsibilities.

Schenck and Levy (1979) were among the first to analyze a sample of IEPs regarding the synthesis of psychoeducational assessment and planned educational programming. That is, after identifying a student's performance level determined by psychoeducational assessment, requisite educational goals are written. Specifically, Schenck and Levy inspected the present performance-level statements on 300 IEPs and determined their link to annual goals and short-term objectives. Over half (64%) of the IEPs in the study did not report current levels of performance, seriously questioning the subsequent development of goals and objectives. The authors insisted that for specially designed instruction to be provided as specified in the law, the diagnostic-instructional link must be apparent. Schenck and Levy concluded: "There are serious needs that must be addressed by the field of special education" (p. iii).

In a related investigation of 243 IEPs, Schenck (1980) reached similar results. Again, goals and objectives displayed only limited foundation in psychoeducational assessment. Schenck pointed out that if an educational program is to meet a child's unique needs, it must be based on diagnostic assessment—which is the unique feature of "specially designed instruction." Schenck also noted that failure to incorporate diagnostic assessment results denies the child "specially designed instruction," without which there can be no special education. Like Schenck, Pyecha et al.

(1980), in a nationwide survey of approximately 2,500 IEPs, found that a significant proportion of the IEPs did not contain the essential link between needs (determined by diagnostic assessment) and services provided (exemplified by goals and objectives). These findings suggest that assessment results may be used for purposes other than to demonstrate professional credibility, such as satisfying a perception of competence and professionalism (Ysseldyke, Algozzine, Richey, & Graden, 1982).

In a related study, the Comptroller General of the United States (1981) identified IEPs with missing information and found that parents and local education agency personnel were not in attendance at IEP conferences, and that a significant number of IEPs were not in force by the October 1, 1977, mandated implementation deadline. McGarry and Finan (1982), after a 2-year statewide study in Massachusetts, stated that IEPs were too specific to be used by special education personnel. Inspecting 265 IEPs in California, Alper (1978) reported finding poorly written annual goals and short-term objectives. The Bureau of Education for the Handicapped (1979) noted IEPs lacking such basic elements as short-term objectives and evaluation methods. Joseph, Lindgren, Creamer, and Lane (1983), in a large districtwide study, reported dissatisfaction by teachers regarding the IEP. Specifically, the staff in the study felt that the time spent working on the IEP was not worth the effort.

In a statement to the Subcommittee on Fiscal Affairs and Health, Committee on the District of Columbia—House of Representatives, Dodaro and Salvemini (1985) identified 595 delinquents with identified disabilities, 63% (372) of whom did not have IEPs. In addition, 73% of the IEPs inspected were not in compliance with education or procedural requirements.

To examine IEP problems and offer resolutions, Nadler and Shore (1980) interviewed 175 persons directly involved in IEP development in eight school districts. As predicted in the normative literature, lack of teacher, parent, and student involvement and lack of training, resources, follow-through, and administrative support were found to be widespread. Thus, one suggestion by Nadler and Shore was that IEP development teams serve as consultants to teachers who would subsequently formulate the IEP. Although in violation of the letter and spirit of the law, the suggested change manifested dissatisfaction with the components of the law. Administrative support, in this study, ranged from enthusiastic to "blatantly subverting" (p. 31).

After analyzing the implementation of IEPs, Gerardi, Grube, Benedict, and Coolidge (1984) argued that the IEP might well be the "single most critical detriment to appropriate programming for these children" (p. 39). While agreeing that the underlying concepts of the IEP are philosophically and educationally sound, Gerardi et al. asserted that the document and its process have created a new bureaucracy within the public schools. Citing problems with team meetings, parent involvement, time demands, evaluation, and loss of instructional time, Gerardi et al. maintained that the law has had far-reaching consequences on the education of students placed in special education—consequences not always in the student's best interest. Gerardi et al. concluded that the increase in rules and regulations resulting from the EAHCA has led to less instruction for students and more time spent on completing forms by teachers.

During this evolutionary phase of IEP research, investigators consistently found IEP insufficiencies, contrary to the law's original intention. Concurrent with these studies, researchers broadened their scope by investigating specific areas related to and underlying the broad IEP concept. These areas encompassed the assumptions central to IEP generation, special and regular teachers' involvement in the IEP process, parent involvement, and the functioning of the multidisciplinary team.

Assumptions of IEP Development. When interpreted as a comprehensive educational planning system, the IEP is similar to and a formalization of diagnostic-prescriptive teaching (i.e., an individualized programming approach) used in special education (Morrissey & Safer, 1977). Because this approach is the fundamental premise underlying development and specification of IEP goals and objectives, this assumption has continually been evaluated during this period of IEP research. The diagnostic or assessment component of this approach to developing IEPs has been scrutinized in the literature (Salvia & Ysseldyke, 1988), and conclusions are not without disagreement.

Assessment is conducted to identify students in need of special education services and, ideally, to determine what and how a student should be taught (McLoughlin & Lewis, 1986). Yet, problems with assessment (i.e., test administration,

scoring, and interpretation have been noted, with the additional concern that the information gathered often is not useful in instructional planning (Ysseldyke & Algozzine, 1982). These problems are compounded by improper analysis of assessment information (Ysseldyke & Algozzine, 1982). Diagnosis (i.e., a label such as behavioral disorder or learning disability), another assumption underlying the IEP, neither adequately supports nor provides information for instruction (Salvia & Ysseldyke, 1988). Thus, although it is generally assumed that valid assessment, analysis, and diagnosis are essential to the IEP, there is some question whether, even if these assumptions are met, the available information facilitates instructional planning. As a blueprint for instruction, the IEP is valid only to the extent that these assumptions are met (Salvia & Ysseldyke, 1988).

Special Education Teacher Perceptions. Concerns regarding increased workload, excessive paperwork, insufficient support, and lack of adequate training as a result of IEP regulations are frequently voiced by teachers (Dudley-Marling, 1985; McGarry & Finan, 1982). A few studies have measured special education teachers' perception of the IEP's effectiveness on children's learning (Dudley-Marling, 1985; Morgan & Rhode, 1983). Specifically, Morgan and Rhode (1983) reported that special educators were of the opinion that they could teach and that children would learn effectively without IEPs. Dudley-Marling (1985) concluded that teachers found the IEP not to be useful in planning instruction. Similarly, Joseph et al. (1983) reported that teachers felt the time spent in preparing IEPs was not worth the effort. In general, however, most teacher-perception studies indicate that teachers felt that the IEP contributes to an understanding of the child and that it could be used as a general reference.

Parent Involvement. Central to the spirit of the EAHCA is parental involvement, based on the notion that direct parental participation in the educational process can have a positive effect on children's learning experience. Research has focused on such aspects of this issue as professionals' perceptions of the parental role (Gilliam & Coleman, 1981), parents' actual role (Goldstein, Strickland, Turnbull, & Curry, 1980), and parents' perception of their role in the IEP conference (Lusthaus, Lusthaus, & Gibbs, 1981). The results of these studies indicated little interaction by parents when they attended the IEP meeting, with parents being perceived by school professionals as recipients of information. Despite this passive role, parents have generally been satisfied with the IEP conference and its outcomes (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984).

Multidisciplinary or Team Approach. The function of the multidisciplinary IEP team is to formulate assessment data into a comprehensive planning system that facilitates the delivery of educational services. In essence, the team approach implies that a combination of personnel guarantees an efficient and effective IEP. As it functions, however, this approach raises questions as to its efficacy (Crisler, 1979; Kehle & Guidubaldi, 1980). As Crisler pointed out, "the team process is a more difficult area in which to try to implement a practical, yet efficient, means of integrating the efforts of the variety of personnel and specialists necessary to meet fully the mandate of the law" (p. 102).

The importance of a multiplicity of views and expertise by school professionals in developing an appropriate IEP is based on a logical assumption rather than an empirical base (Crisler, 1979; Kehle & Guidubaldi, 1980). Specifically, the decision to make the team approach an integral part of the IEP was not founded in definitive results of systematic inquiry. In other words, though agreeing that the team approach was reasonable, these authors (i.e., Crisler; Kehle & Guidubaldi) argued that its efficacy was untested. Crisler reported that the importance of the team concept has appeared in the literature for years and is widely advocated, yet there is no systematic training process for school personnel who must integrate their skill with those of others to formulate a comprehensive educational plan. Without adequate training, how do teachers, administrators, school psychologists, and others integrate their knowledge and skills to provide individualized instruction?

Beyond the skills necessary to ensure proper functioning of the IEP committee, attendance is crucial. If teachers, administrators, parents, or others are not in attendance at the appropriate meetings, the law's intent is not fulfilled. Studies have consistently found key personnel missing from the IEP committee meeting, thus hampering its functioning (Comptroller General of the United States, 1981; Smith & Simpson, 1989; Smith, 1990).

In a qualitative study of five rural, multidistrict special education service agencies, Skrtic, Guba, and Knowlton (1985) found variations in the team process because of several factors: (a) scheduling, (b) time demands, (c) parent apprehension, and (d) professional embarrassment if school personnel were to disagree during the IEP meeting. For example, in one cooperative, prestaffings were often held, sans parent, to reach a common decision before a formal staffing with parents. In another cooperative, team meetings were divided into segments, the procedures of which were contrary to legislative intent; in yet another, team members spelled out a total service plan and designated a special education teacher to write the IEP. These variations worked to ease scheduling, decrease time demands, separate decision making from the parent, and shift the responsibility for IEP development to the special educator. Apparently, these special education cooperatives have adjusted the mandated activities in response to day-to-day realities.

Regular Education Teacher Participation. The importance of regular education teachers in the IEP process was recognized as early as 1977 by the NACH. Most students with mild disabilities are assigned to the regular classroom for some part of the school day (Rucker & Vautour, 1978). Yet, because studies in this area have been few and scattered, the importance of the regular educator in the IEP process has not been realized. Ysseldyke, Algozzine, and Allen (1982) concluded from a study of IEP team meetings that regular and special teachers (a) do not interact or (b) do so in a superficial manner. Gilliam and Coleman (1981) found that regular education teachers were ranked high by IEP-meeting participants in their importance to the team meeting, but low in actual contribution and influence.

Based on survey findings, Pugach (1982) stated that a majority of 39 regular classroom teachers who were responsible for serving at least one child with a disability in their classroom during the school day were not systematically involved in developing IEPs. As a result, Pugach argued that "it is unlikely that this approach promotes shared decision making or encourages consistent curricular modifications across instructional settings" (p. 374). In a study involving 100 students' IEPs, Nevin, Semmel, and McCann (1983) found that regular educators who were assigned one or more of the students were minimally involved in the IEP process. These authors pointed out that if modifications in the regular program are delineated in the IEP, then the regular teacher's role is more clearly defined and more frequently implemented. Without such modifications in the document, the regular teacher's role in the IEP process is amorphous.

Although the analytic phase has spawned numerous studies that underscore the distressful state of the IEP document and its process, little has been done to bring about change. Recommendations provided by the analytic researchers include more inservice, better preservice, and more enforcement. Yet, it is uncertain whether such recommendations will result in IEP improvements. Thus, after years of intense scrutiny, it is unknown whether IEPs actually enhance children's learning.

Technology-Reaction Phase

Numerous computer-managed instructional systems (CMI), or educational management systems that use computer software to manage the IEP, have been designed to relieve the burden of paperwork and cost created by the EAHCA mandate (Enell, 1983; Minick & School, 1982). For example, Enell (1983) developed a handbook on how to streamline IEPs. Enell and Barnick (1983) examined computer systems used in writing IEPs in California and found more satisfaction with IEPs by parents, teachers, and administrators, a decrease in paperwork for teachers, and less time and money spent on IEP generation as a result of technology integration. Time savings, cost effectiveness, and positive teacher attitude were reported in many studies (Davis, 1985; Enell, 1984). Even though the issues of cost and time can be managed effectively by computer-assisted IEPs, as reported in the literature, the issue of a quality IEP is infrequently mentioned during the technology-reaction phase.

In particular, Enell (1983) suggested ways to reduce the IEP paperwork burden by using computers, such as selecting goal areas and possible objectives in advance of the IEP meeting. Kellogg (1984) described computerized IEP systems designed to save time and reduce costs associated with IEP development. Ryan and Rucker (1986) compared computerized and noncomputerized IEPs in 12 Massachusetts school districts; the authors concluded that computer-assisted IEPs took less time, cost less to develop, and led to more favorable teacher attitudes toward the IEP process.

The technology reaction phase is important to analyze because its research focus has shifted from the original spirit and intent of the EAHCA (i.e., from the IEP quality issue in the analytic phase—exemplary compliance) to concerns about reducing the cost and time necessary to complete IEPs (minimal compliance) by computer assistance. The emphasis on being able to complete the IEP process and document in less time with less costs thereby fostering more favorable teacher attitudes toward the IEP is viable; however, the reason for the shift from developing quality IEPs to aiding the completion of the document remains conjecture.

Thus the technology-reaction phase is one of the most curious stages of IEP research, not only because of the current acceptance of the IEP (despite its skeptical past), but because of the potential sentiment that a "quick fix" using technology can accomplish what other recommendations for improving IEPs have not. Perhaps the IEP's evolution toward a technocratic solution is special education's last effort to arrive at a state-of-the-art document. The IEP, as managed by computers, would now be generated by technicians, using formulas and following rules, rather than using the intended individualized or personalized problem solving to provide an appropriate education. Use of technology to formulate IEPs represents a response to the failure of special education practice to conceptually embrace the concept of what we know about IEPs versus what we do. Thus, efforts now are undertaken to ensure minimal compliance, the very nature of which the EAHCA was intended to preclude.

Sparse mention of quality during this phase leads to questions regarding IEPs generated by computers. Have the heal-all powers of technological assistance generated this phase of IEP research? Were the obstacles to exemplary compliance as studied during the analytic phase skirted, making quality IEPs a "non-issue"? Has exemplary compliance of the IEP become subordinate to the realities of time, effort, and money? Although answers to these questions are conjecture, one CMI effect on the IEP is clear—the IEP and its mission to provide individualized education within the spirit and intent of the EAHCA has become a waning concern. Little if any suggestions are found during this phase for implementing IEPs toward the law's original intent of quality programming based on the values of an appropriate education.

IMPLICATIONS OF IEP RESEARCH ON THE EAHCA

Inspection and evaluation of IEPs do not reveal a matching of the IEP and actual classroom instruction, yet "specially designed instruction" as designed and managed by the IEP should have direct implications for actual classroom instruction (Meyen, 1982). The law clearly states that a relationship should exist between the IEP and classroom activities (i.e., specially designed instruction). This connection of the IEP and classroom activities is the theme behind the following implications.

"Specially designed instruction" is the definition of special education. With this in mind, if IEPs are found to be questionable in fulfilling the intent of the law, then special education (defined as "specially designed instruction") may be suspect as well. The educational program may not be "special" because the IEP document and process are not functioning as intended.

Special education is considered the "appropriate" program for students with special needs, an appropriate education being the basic ingredient in the "free, appropriate, public education" principle of the EAHCA. This concept of "appropriate" implies both quality and effectiveness (Meyen, 1982). If IEPs, as currently implemented, are to ensure quality and effectiveness, the appropriateness of special education is doubtful. Without an appropriate educational opportunity, directed by and monitored through the IEP process, students placed in special education programs are not receiving services with the full intent of the EAHCA.

After more than a decade of implementation, research, and subsequent recommendations for improvement, substantive IEP change has not ensued. In consequence, we may have been ignoring "specially designed instruction" for special needs students, and thus, the very students the law was designed to protect and educate with their individual needs in mind.

Recommendations found in the analytic literature on IEPs were submitted in response to observable data and designed to medicate the symptoms rather than analyze the cause. Suggestions included more inservice (Nadler & Shore, 1980), more informative IEP forms (Joseph et al., 1983; Schipper & Wilson, 1978), more preservice teacher training (Schenck, 1981), better coordinated compliance enforcement (Dodaro & Sclivemini, 1985; McGarry & Finan, 1982), and a modification in parent involvement (Gerardi et

al., 1984). Despite state compliance plans, recommendations from past research efforts, and a team approach to IEP development, IEPs continually have been found deficient in numerous areas and have been found "ineffective as a tool for accountability, parental involvement, communication, and planning" (BEH, 1979, p. 106).

Past research and the present-day acceptance of technology-assisted IEPs suggest continued questioning of the efficacy of the IEP document and its relationship with the EAHCA. If, as Turnbull (1986) stated, IEPs are truly reflective of special education's best thinking, there is an incongruency between this "best thinking" and its actual product.

CONCLUSION

Such recommendations in the IEP literature as improved inservice for special education practitioners, increased compliance efforts, and more thorough preservice training represent, in large measure, reasonable intuitive efforts to improve IEPs. Their power to improve IEPs, however, remains uncertain. As practitioners, perhaps we should acknowledge the IEP as nonviable and impractical and pursue other methods that show evidence of "specially designed instruction." Although a new approach may be a viable alternative, only a renewed and compelling IEP debate will lead to specific solutions.

Special education faces multiple crossroads. The Regular Education Initiative (REI) is the current rhetorical phrase used in special education to debate "full access to a restructured mainstream" for students with mild disabilities (Skrtic, 1987). Within the REI discussion, many topics, positions, rationales, and cautions are addressed; yet the IEP is ignored as an important part of the initiative. Will IEPs be abandoned if this initiative is sanctioned? Or, will IEPs be expected to guide and manage individualized instruction for all students in the public schools?

Beyond the REI debate over the appropriate approach to educate students with disabilities, public schools, as currently organized, have been implicated as "creating" students with disabilities (Skrtic, 1987). Although the REI debate suggests a restructuring of the mainstream to accommodate more of the students identified as having mild disabilities, Skrtic argued for the use of theory to guide reform efforts and to understand past and current inadequacies in special education policy and practice. Considering these complex issues related to the nature and mission of special education, the IEP efficacy question is emerging during a fertile time of divergent thought and proposed action within the special education community. This article, therefore, is a call for action.

This call for action suggests a vigorous revisitation of the IEP. A research shift is imperative—from analyzing the IEP process and document to identifying a system that allows practitioners to procedurally prescribe individualized education. If the IEP concept, as special education's best thinking, can be incorporated into the dialogue of the REI and the public school organizational debate, the intended individualized nature of "specially designed instruction" may be recovered. If not, participants and developers of IEPs will continue to minimally comply with a process and document of unproven validity and impact. Alternative options to implementing special education, as the reform literature offers, may provide a recovery of the IEP to operate with its fullest intention. Perhaps the answers to the IEP problem can be found in the reform effort's divergent thought.

REFERENCES

Abeson, A., & Weintraub, F. (1977). Understanding the individualized education program. In S. Torres (Ed.), *A primer on individualized education programs for handicapped children* (pp. 3-8). Reston, VA: Foundation for Exceptional Children.

Alper, T. G. (1978). *Individualized educational plans: How well do they work?* Sacramento, CA: California State Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 161 235)

Bureau of Education for the Handicapped. (1979). *Progress toward a free, appropriate public education: A report to Congress on the implementation of Public Law 94-142: The Education for All Handicapped Children Act.* Washington, DC: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 196)

Comptroller General of the United States. (1981). *Unanswered questions on educating handicapped children in local public schools.* Washington, DC: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 209 794)

Crisler, J. R. (1979). Utilization of a team approach in implementing Public Law 94-142. *Journal of Research and Development in Education, 12*(4), 101-108.

Davis, B. (1985). IEP management programs. *Reports to Decision Makers, 7.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 610)

Dodaro, G. L., & Salvemini, A. N. (1985). *Implementation of P.L. 94-142 as it relates to handicapped delinquents in the District of Columbia.* Washington, DC: U.S. General Accounting Office.

Dudley-Marling, C. (1985). Perceptions of the usefulness of the IEP by teachers of learning disabled and emotionally disturbed children. *Psychology in the Schools, 22*, 65-67.

Enell, N. C. (1983). *How to streamline your IEP: A special education handbook on computer-assisted individualized education programs.* Carmichael, CA: San Juan Unified School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 236 859)

Enell, N. C. (1984, April). *A cost comparison of preparing special education individualized education programs (IEPs) with and without computer assistance.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 248 667)

Enell, N. C., & Barrick, S. W. (1983). *An examination of the relative efficiency and usefulness of computer-assisted individualized education programs.* Carmichael, CA: San Juan Unified School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 236 861)

Gerardi, R. J., Grohe, B., Benedict, G. C., & Coolidge, P. G. (1984). I.E.P.—More paperwork and wasted time. *Contemporary Education, 56*(1), 39-42.

Gilliam, J. E., & Coleman, M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children, 47*, 642-644.

Goldstein, S., Strickland, B., Turnbull, A. P., & Curry, L. (1980). An observational analysis of the IEP conference. *Exceptional Children, 46*, 278-286.

Heshusius, L. (1982). At the heart of the advocacy dilemma: A mechanistic world view. *Exceptional Children, 49*, 6-13.

Joseph, J., Lindgren, J., Creamer, S., & Lane, K. (1983). *Evaluating special education: A study to pilot techniques using existing data in Skokie School District 68.* Skokie, IL: Skokie School District 68. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 227 176)

Kehle, T. J., & Gudubaldi, J. (1980). Do too many cooks spoil the broth? Evaluation of team placement and individual educational plans on enhancing the social competence of handicapped students. *Journal of Learning Disabilities, 13*, 552-556.

Kellogg, R. (1984, September). *Computerized individualized educational plans: One way.* Paper presented at the Computer Technology for the Handicapped Conference, Minneapolis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 250 838)

Lusthaus, C. S., Lusthaus, E. W., & Gibbs, H. (1981). Parents' role in the decision process. *Exceptional Children, 48*, 256-257.

McGarry, J., & Finan, P. L. (1982). *Implementing Massachusetts' special education law: A statewide assessment. Final report.* Boston: Massachusetts State Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 226 542)

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1986). *Assessing special students.* Columbus, OH: Merrill.

Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students' educational careers.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Meyen, E. L. (1982). Current practices. In E. L. Meyen (Ed.), *Exceptional children in today's schools: An alternative resource book* (pp. 63-80). Denver, CO: Love Publishing.

Mitnick, B. A., & School, B. A. (1982). The IEP process: Can computers help? *Academic Therapy, 18*, 41-48.

Morgan, D. P., & Rhode, G. (1983). Teachers' attitudes toward IEPs: A two year follow-up. *Exceptional Children, 50*, 64-67.

Morrissey, P. A., & Safer, N. (1977). The individualized education program: Implications for special education. *Viewpoints, 53*, 31-38.

Nadler, B., & Shore, K. (1980). Individualized education programs: A look at realities. *Education Unlimited, 2*, 30-34.

National Advisory Committee on the Handicapped. (1977). *The individualized education program: Key to an appropriate education for the handicapped child.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nevin, A., Semmel, M. I., & McCann, S. (1983). What administrators can do to facilitate the regular classroom teacher's role in implementing individual educational plans: An empirical analysis. *Planning and Changing, 14*, 150-169.

Pugach, M. C. (1982). Regular classroom teacher involvement in the development and utilization of IEPs. *Exceptional Children, 48*, 371-374.

Pyecha, J. N., Cox, J. L., Dewitt, D., Drummond, D., Jaffe, J., Kalt, M., Lane, C., & Pelosi, J. (1980). *A national survey of individualized education programs (IEPs) for handicapped children* (5 vols.). Durham, NC: Research Triangle Institute. (ERIC Document Reproduction Service Nos. ED 199 970-974)

Rinaldi, R. T. (1976). Urban schools and P.L. 94-142: One administrator's perspective on the law. In R. A. Johnson & A. P. Kowalski (Eds.), *Perspectives on implementation of the "education for all handicapped children act of 1975"* (pp. 135-152). Washington, DC: Council of the Great City Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 145 599)

Rucker, C. N., & Vautour, J. A. (1978). IEPs: Don't forget the regular classroom teacher! In B. Weiner (Ed.), *Periscope: Views of the individualized education program.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Ryan, L. B., & Rucker, C. N. (1986). Computerized vs noncomputerized individualized education programs: Teachers' attitudes, time, and cost. *Journal of Special Education Technology, 8*(1), 5-12.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1988). *Assessment in special and remedial education.* Boston: Houghton Mifflin.

Schenck, S. J. (1980). The diagnostic/instructional link in individualized education programs. *Journal of Special Education, 14*, 337-345.

Schenck, S. J. (1981). An analysis of IEPs for LD youngsters. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 221-223.

Schenck, S. J., & Levy, W. K. (1979, April). *IEPs: The state of the art—1978.* Paper presented at the meeting

of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 201)

Schipper, W., & Wilson, W. (1978). *Implementation of individualized educational programming: A problem or an opportunity?* Washington, DC: National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 155 881)

Skrtic, T. M. (1987). An organizational analysis of special education reform. *Counterpoint, 8*(2), 15-19.

Skrtic, T. M., Guba, E. G., & Knowlton, H. E. (1985). *Interorganizational special education programming in rural areas: Technical report on the multisite naturalistic field study.* (Contract No. 400-81-0017). Lawrence: University of Kansas, Department of Special Education.

Smith, S. W. (1990). Comparison of Individualized Education Programs (IEPs) of Students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education, Vol. 24* (1), 85-100.

Smith, S. W., & Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavior disorders. *Behavioral Disorders, 14*, 107-116.

Turnbull, H. R. (1986). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities.* Denver, CO: Love Publishing.

Witt, J. C., Miller, C. D., McIntyre, R. M., & Smith, D. (1984). Effects of variables on parental perceptions of staffings. *Exceptional Children, 51*, 27-32.

Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1982). *Critical issues in special and remedial education.* Boston: Houghton Mifflin.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Allen, D. (1982). Participation of regular education teachers in special education team decision making. *Exceptional Children, 48*, 356-366.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Richey, L., & Graden, J. (1982). Declaring students eligible for learning disability services: Why bother with the data? *Learning Disability Quarterly, 5* (1), 37-44.

ABOUT THE AUTHOR

STEPHEN W. SMITH (CEC Chapter #1024) is an Assistant Professor in the Department of Special Education at the University of Florida, Gainesville.

Manuscript received December 1988; revision accepted May 1989.

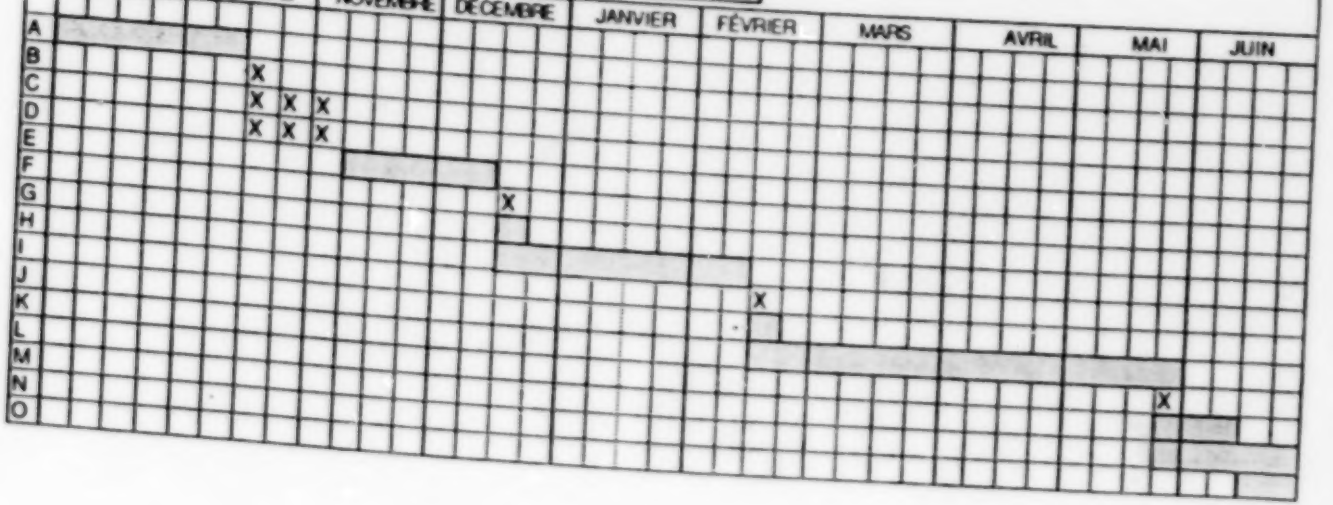
Exceptional Children, Vol. 57, No. 1, pp. 6-14.
©1990 The Council for Exceptional Children.

PROFIL D'IMPLANTATION DU PIP

ACTIVITÉS : A, B, C, ETC.

*__ACTIVITÉS CRITIQUES :__ X

*Activités indispensables pour la bonne poursuite de l'implantation du PIP



Production Centre des médias CSJC © /FS

1989-1990

ANALYSE DES OPÉRATIONS ET LEUR SÉQUENCE

CODES	DURÉE	OPÉRATIONS - SÉQUENCES	PRÉDÉCESSEURS IMMÉDIATS
A	6	Reprise du dossier et analyse des consultations	—
B	1	Retour 1 en secteur	A
C	3	Informations dans les écoles	B
D	3	Informations pour les autres interventants	B-C
E	5	Essai 1 dans les écoles	B-C-D
F	1	Retour 2 en secteur (évaluation)	E
G	1	Ajustement	F
H	8	Essai 11 dans les écoles	F-G
I	1	Retour 3 en secteur (évaluation)	H
J	1	Ajustement	I
K	14	Essai 111 dans les écoles	I-J
L	1	Retour 4 en secteur (évaluation)	K
M	3	Ajustement final du guide, démarche, PIP	L
N	5	Poursuite de l'utilisation du PIP dans les écoles	L-M
O	2	Présentation du document officiel	M

Production Centre des médias CSJC © /FS

PRINCIPALES ACTIVITÉS ET DURÉE - 1989-1990

REPRISE DU DOSSIER ET:

A- Analyse des consultations, corrections et planification de l'implantation du PIP (6 semaines);

B- Retour 1 en secteur (1 semaine);

C- Informations dans les écoles (3 semaines);

D- Informations pour autres intervenants (3 semaines); (T.S., Inf., Psy-éd., Psy., Orthophoniste.)

E- Essai I dans les écoles (5 semaines);

F- Retour 2 en secteur (évaluation) (1 semaine);

G- Ajustement (s'il y a lieu) (1 semaine);

H- Essai II dans les écoles (8 semaines);

I- Retour 3 en secteur (évaluation) (1 semaine);

J- Ajustement (s'il y a lieu) (1 semaine);

K- Essai III dans les écoles (14 semaines);

L- Retour 4 en secteur (évaluation) (1 semaine);

M- Ajustement du guide, démarche, PIP (3 semaines);

N- Poursuite de l'utilisation du PIP dans les écoles (5 semaines);

O- Présentation du document officiel (2 semaines);

Production Centre des médias CSJC © /FS

ANNEXE 2

la commission scolaire
de jacques-cartier

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

NOM: _____ ÉCOLE: _____ ANNÉE SCOLAIRE 19__ 19__

CODE PERMANENT: _____ DATE DE NAISSANCE: _____ ÂGE AU 30 SEPT: ____ DATE DE LA MISE SUR PIED DU P.I.P.: _____

BESOINS PRIORITAIRES: _____

_____

Objectifs spécifiques

_____

_____

_____

_____

Forces actives de l'élève

_____

_____

_____

_____

Moyens d'intervention	Responsables	Échéancier	Critères d'évaluation	Évaluation des objectifs de travail		
				V/A	A	N/A

Signature des partenaires au plan :

_____ (enseignant) _____ (parent) (tuteur) _____ (direction)

_____

_____ (intervenants) _____ (élève)

Date de l'évaluation du P.I.P.: _____

Légende

V/A - en voie d'acquisition
A - acquis
N/A - non acquis

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

GUIDE DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DESCRIPTION DES DOCUMENTS

DOCUMENT 1

Le document 1 **FORMULAIRE DE RÉFÉRENCE** nous permet:

- de recueillir les informations à caractère nominatif,
- de préciser la raison de la référence,
- d'identifier le ou les difficultés observées à partir de faits,
- de décrire le cheminement scolaire de l'élève.

DOCUMENT 2

Le document 2 **PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION** nous permet:

- d'orienter le choix des centrations à l'intérieur des sphères; académique, comportementale, psychologique, sociale, physique, orthophonique et ce, selon la nature des difficultés de l'élève,
- de gérer les évaluations nécessaires.

DOCUMENTS 3, 4, 5, 6 7

Les documents 3 **SPHÈRE ACADÉMIQUE** - Centrations:
. mathématiques 1er et 2e cycle

4 **SPHÈRE ACADÉMIQUE** - Centrations:
. français 1er et 2e cycle

5 **SPHÈRE COMPORTEMENTALE** - Centrations:
. comportements face à la tâche
. comportements face à lui-même
. comportements face à l'adulte
. comportements face aux pairs

6 **SPHÈRE PSYCHOLOGIQUE** - Centrations:
. aspect cognitif
. aspect affectif
SPHÈRE SOCIALE - Centrations:
. fréquentation scolaire
. problèmes externes à l'école

7 **SPHÈRE PHYSIQUE** - Centrations:
. évaluation physique (santé, hygiène, etc...)
. évaluation des habilétés physiques
SPHÈRE ORTHOPHONIQUE - Centrations:
. évaluation du langage
. évaluation de l'audition

nous permettent:

- de cibler les éléments spécifiques sur lesquels s'orientent les évaluations.

DOCUMENT 8 à 14

Les documents **SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION** nous permettent:

- de consigner les éléments analysés à partir des centrations,
- d'inscrire ces éléments en termes de points forts et de points faibles,
- de dégager, à partir de l'ensemble des données recueillies, les besoins de l'élève et de les prioriser.

Le **PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ** nous permet:

- de prioriser, de façon concertée, les besoins de l'élève,
- de formuler, en objectifs spécifiques les besoins priorisés,
- d'élaborer des moyens d'intervention à partir des forces actives de l'élève,
- d'identifier les responsables de l'intervention, de préciser les échéanciers, les critères d'évaluation et la date de l'évaluation du plan.
- de réviser périodiquement l'atteinte partielle ou totale des objectifs de travail.

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire de jacques-cartier

DÉMARCHE SUGGÉRÉE POUR LA RÉALISATION DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Difficultés observées chez l'élève

↓

Mesures d'aide proposées

- . rencontre avec l'élève
- . téléphone aux parents
- . rencontre avec les parents
- . récupération (enseignant)

. interventions ponctuelles

. référence pour service
. discussion de cas (direction, enseignant, intervenant, parents → PIP

Démarche systématique et concertée du PIP

Rencontre direction, enseignant (documents 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 selon la nature de la difficulté)

. La direction doit obtenir (s'il y a lieu)
. l'autorisation des parents, ex.: psychologie.

La direction doit informer les intervenants des évaluations à entreprendre.

. Cueillette des informations par les intervenants.
. et analyse des résultats (documents 8 à 13)
. selon la nature de la difficulté).

La direction convoque une rencontre avec les parents et les intervenants concernés pour partager l'analyse des résultats d'évaluation (document 14). Rédiger le plan d'intervention personnalisé.

. Actualisation du plan d'intervention personnalisé.

La direction convoque, s'il y a lieu, les parents et les intervenants pour l'évaluation du plan d'intervention personnalisé.

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire de jacques-cartier

DOCUMENT 1

FORMULAIRE DE RÉFÉRENCE

Année scolaire: 19___ 19___

Commission scolaire: _____ École: _____ Date de naissance: _____

Date: _____ Code permanent: _____ Âge au 30-09: _____

Nom: _____ Prénom: _____ G. repère: _____ Sexe: F ___ M ___

Nom de la mère: _____ Adresse: _____ Tél: (rés.) _____ (bur.) _____

Nom du père: _____ Adresse: _____ Tél: (rés.) _____ (bur.) _____

Tuteur(trice) de l'élève: _____

Raison de la référence

☐ difficultés d'ordre académique ☐ difficultés d'ordre comportemental ☐ difficultés d'ordre psychologique ☐

☐ difficultés d'ordre social ☐ difficultés d'ordre physique ☐ difficultés d'ordre orthophonique ☐

Spécifier la ou les difficulté(s) observée(s):
(se baser essentiellement sur des faits)

Cheminement scolaire de l'élève

Année	Groupe repère	École	Commission scolaire	Soutien apporté	Identification de l'élève (verso)
19 ___					
19 ___					
19 ___					
19 ___					
19 ___					
19 ___					
19 ___					
19 ___					

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 2

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

Pour mieux cerner la ou les difficulté(s) de l'élève, la sphère ou les sphères suivante(s) sera/seront évaluée(s).

SPHÈRES	CENTRATIONS		DOCUMENTS	OUTILS D'ÉVALUATION COMPLÉMENTAIRES	RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION		DATE DE REMISE DE L'ÉVALUATION
Rendement académique	. mathématiques	☐	cf. document 3	travaux scolaires examens sommatifs	titulaire	☐	_____
	. français	☐	cf. document 4	tests diagnostiques	orthopédagogue	☐	_____
				_____	_____	☐	_____
				_____			
comportemental	. face à la tâche	☐		observation en classe rencontre de groupe rencontre individuelle	titulaire	☐	_____
	. face à lui-même	☐			_____		_____
	. face à l'adulte	☐	cf. document 5	_____	_____		
	. face aux pairs	☐					
psychologique	. aspect cognitif	☐	cf. document 6	évaluation des processus cognitifs	psychologue	☐	_____
	. aspect affectif	☐		évaluation de la personnalité	psychologue	☐	_____
				rencontre individuelle rencontre de groupe observation en classe	_____	☐	_____
				_____			
social	. fréquentation scolaire	☐	cf. document 6	rencontre individuelle rencontre de groupe observation en classe	T.E.S.	☐	_____
	. problèmes externes à l'école	☐		_____	psycho-éducateur	☐	_____
					travailleur social	☐	_____
					psychologue	☐	_____
physique	. évaluation physique (santé hygiène, etc...)	☐	cf. document 7	bilan physique bilan d'habiletés physiques	infirmière spécialiste éd. physique	☐	_____
				_____	psycho-éducateur	☐	_____
	. évaluation des habiletés physiques	☐			T.E.S.	☐	_____
orthophonique	. évaluation du langage	☐	cf. document 7	examens rapport d'évaluation	orthophoniste	☐	_____
	. évaluation de l'audition	☐		_____			
Autres: _____				_____	_____	☐	_____

Direction _____ Titulaire: _____

Les personnes suivantes seront nécessaires pour l'élaboration du P.I.P.: _____ _____ _____

Date de la prochaine rencontre: _____ _____ _____

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 3

SPHÈRE ACADÉMIQUE

CENTRATION: MATHÉMATIQUES - 1er CYCLE ET 2e CYCLE

En mathématiques, des difficultés s'inscrivent au niveau des indicateurs suivants:

Résolution de problèmes

1. Établir des relations entre les informations données et celles recherchées. ☐
2. Élabore des stratégies pertinentes. ☐

Nombre

1. Compose et décompose un nombre. ☐
2. Compare des nombres. ☐
3. Effectue des additions et des soustractions sur des nombres inférieurs à 10. ☐
4. Représente un nombre selon ses valeurs de position. ☐
5. Décompose un nombre par une suite d'opérations. ☐
6. Effectue à l'aide de matériel les quatre opérations. ☐
7. Effectue les quatre opérations. ☐
8. Maîtrise les tables d'addition et de soustraction. ☐
9. Effectue les quatre opérations au moyen de techniques de calcul ☐
10. Maîtrise les tables de multiplication et de division. ☐
11. Trouve des représentations de fractions ordinaires. ☐
12. Trouve des représentations de fractions ordinaires et décimales. ☐
13. Effectue des opérations sur des fractions ordinaires à l'aide de matériel. ☐
14. Représente les opérations sur des entiers relatifs. ☐

Géométrie

1. Mesure des longueurs. ☐
2. Classifie et organise des éléments selon une ou plusieurs propriétés. ☐
3. Décrit certaines caractéristiques des solides et des figures planes. ☐
4. Situe des éléments sur une droite et dans un plan. ☐
5. Établit des relations entre des longueurs: mètre, décimètre, centimètre. ☐
6. Effectue des transformations géométriques. ☐
7. Mesure des longueurs, des surfaces, des volumes. ☐
8. Classifie des solides et des figures planes. ☐
9. Décrit des transformations géométriques. ☐

Octobre 1989
/fs

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 4

SPHÈRE ACADÉMIQUE

CENTRATION: FRANÇAIS - 1ère CYCLE ET 2e CYCLE

En français, des difficultés s'inscrivent au niveau de ou des indicateurs suivants:

Communication orale

1. Choisit et organise correctement les informations. ☐

Lecture

1. Reconnait les lettres de l'alphabet. ☐
2. Reconnait les mots vus fréquemment. ☐
3. Lit des mots nouveaux:
   a) en se servant du contexte ☐
   b) en se servant des syllabes ☐
4. Repère des informations dans une phrase et dans un texte. ☐
5. Repère des informations données telles quelles dans le texte. ☐
6. Sélectionne des informations lues. ☐
7. Regroupe et organise des informations lues. ☐
8. Fait des liens et dégage des informations implicites. ☐

Écriture

1. Reproduit des mots et des phrases auprès d'un modèle. ☐
2. Transforme ou complète un message. ☐
3. Choisit et organise les informations d'un message. ☐
4. Écrit tous les mots nécessaires à la clarté de la phrase. ☐
5. Orthographie correctement les mots fréquemment utilisés. ☐
6. Marque la phrase d'une majuscule et d'un point. ☐
7. Respecte l'espace entre les mots. ☐
8. Calligraphie lisiblement. ☐
9. Choisit les informations pertinentes. ☐
10. Organise les informations d'une façon cohérente. ☐
11. Structure adéquatement les phrases. ☐
12. Orthographie correctement les mots fréquemment utilisés. ☐
13. Fait accorder les finales des verbes à des temps simples. ☐
14. Marque le genre et le nombre des noms. ☐
15. Marque le genre et le nombre des adjectifs et des déterminants. ☐
16. Fait accorder les verbes aux temps simples et usuels. ☐
17. Calligraphie lisiblement en script lié. ☐
18. Calligraphie lisiblement et rapidement. ☐

Octobre 1989
/fs

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 5

SPHÈRE COMPORTEMENTALE

Des difficultés s'inscrivent au niveau des indicateurs suivants:

CENTRATIONS

Comportements face à la tâche ☐

1. Reste à sa place. ☐
2. Suit les consignes. ☐
3. Réalise le travail demandé. ☐
4. Réalise le travail demandé sans se laisser distraire. ☐
5. Commence et termine à temps le travail demandé. ☐
6. Utilise le matériel nécessaire à la tâche. ☐
7. Accepte les délais. ☐

Autres: _____

Préciser: _____

Comportements face à l'adulte ☐

1. Établit un lien de confiance. ☐
2. Demande l'aide de l'adulte lorsque nécessaire. ☐
3. Accepte l'aide et le support de l'adulte. ☐
4. Respecte l'adulte en paroles. ☐
5. Respecte l'adulte en gestes. ☐
6. Écoute l'adulte lorsqu'il parle. ☐

Autres: _____

Préciser: _____

Comportements face à lui-même ☐

1. Exprime les faits lors d'une situation problématique. ☐
2. Trouve des solutions à ses problèmes. ☐
3. Verbalise ses idées au moment pertinent. ☐
4. Exprime ses émotions. ☐
5. Accepte la valorisation. ☐
6. Accepte la frustration. ☐
7. Accepte la nouveauté. ☐
8. Accepte les règles et les routines. ☐
9. Accepte l'échec. ☐
10. Reconnaît ses forces. ☐
11. Fait preuve de créativité. ☐

Autres: _____

Préciser: _____

Comportements face aux pairs ☐

1. Se mêle au groupe. ☐
2. Travaille en équipe. ☐
3. Respecte ce qui appartient aux pairs. ☐
4. Respecte les pairs en paroles. ☐
5. Respecte les pairs en gestes. ☐
6. Demande l'aide des pairs lorsque nécessaire. ☐
7. Accepte l'aide des pairs lorsque nécessaire. ☐

Autres: _____

Préciser: _____

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 6

SPHÈRE PSYCHOLOGIQUE

- Aspect cognitif -

Évaluation des processus cognitifs
en regard des composantes suivantes:

- attention/concentration ☐
- mémoire ☐
- jugement ☐
- raisonnement (logique) ☐
- organisation et méthode de travail ☐
- réception, traitement et transmission de l'information ☐
- retard du développement intellectuel ☐

Autres: _____

Préciser: _____

- Aspect affectif -

Évaluation de la personnalité
en regard des composantes suivantes:

- agressivité ☐
- hyperactivité ☐
- inhibition ☐
- opposition systématique ☐
- passivité ☐
- perception de lui-même ☐
- relations avec les pairs ☐
- relations avec l'adulte ☐

Autres: _____

Préciser: _____

SPHÈRE SOCIALE

- Fréquentation scolaire -

- Absentéisme ☐ Retard ☐

- Problèmes externes à l'école -

- relations parents/enfants ☐
- relations famille/école ☐
- attitudes parentales inadéquates ou négligentes ☐
- mauvais traitements (abus physiques ou sexuels) ☐
- violence familiale ☐
- difficultés reliées à la sexualité ☐
- difficultés reliées à la drogue ou à l'alcool ☐

Autres: _____

Préciser: _____

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 7

SPHÈRE PHYSIQUE

- Évaluation d'ordre physique en regard des composantes suivantes:

. audition ☐
. vision ☐
. langage ☐
. apparence physique (poids, taille,...) ☐
. hygiène de vie (sommeil, alimentation,...) ☐
. signes particuliers (maladies,...) ☐

Autres: _____

Préciser: _____

- Évaluation des habiletés physiques en regard des composantes suivantes:

. motricité fine ☐
. motricité globale ☐
. effort physique ☐
. mobilité ☐

Autres: _____

Préciser: _____

SPHÈRE ORTHOPHONIQUE

Évaluation orthophonique en regard des composantes suivantes:

- Langage réceptif -

. bonne audition ☐
. compréhension des consignes ☐
. mémoire auditive ☐
. discrimination auditive ☐

Autres: _____

Préciser: _____

- Langage expressif -

. articulation ☐
. structures de phrases ☐
. vocabulaire ☐
. discours cohérent ☐
. fluidité ☐
. timbre vocal ☐

Autres: _____

Préciser: _____

- Langage écrit -

. mémoire visuelle ☐
. connaissance des phonèmes ☐
. décodage ☐
. compréhension des consignes ☐

Autres: _____

Préciser: _____

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 8

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: ACADÉMIQUE

CENTRATIONS: MATHÉMATIQUE ☐
FRANÇAIS ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fs

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 9

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: COMPORTEMENTALE

CENTRATIONS:
- COMPORTEMENTS FACE À LA TÂCHE ☐
- COMPORTEMENTS FACE À LUI-MÊME ☐
- COMPORTEMENTS FACE À L'ADULTE ☐
- COMPORTEMENTS FACE AUX PAIRS ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 10

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: PSYCHOLOGIQUE

CENTRATIONS: ASPECT COGNITIF ☐
ASPECT AFFECTIF ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 11

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: SOCIALE

CENTRATIONS: FRÉQUENTATION SCOLAIRE ☐
PROBLÈMES EXTERNES À L'ÉCOLE ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fs

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 12

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: PHYSIQUE

CENTRATIONS: ÉVALUATION PHYSIQUE ☐
ÉVALUATION DES HABILETÉS PHYSIQUES ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 13

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: ORTHOPHONIQUE

CENTRATIONS: ÉVALUATION DU LANGAGE ☐
ÉVALUATION DE L'AUDITION ☐

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fa

la commission scolaire
de jacques-cartier

DOCUMENT 14

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

SPHÈRE: FAMILIALE

Points forts	Points faibles	Besoins de l'élève

Besoins prioritaires: _____

_____

_____

Octobre 1989
/fa

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

(P.I.P.)

FORMULAIRES

COMMISSION SCOLAIRE OUTAOUAIS-HULL

MARS 1990

ANNEXE I

FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

ÉCOLE _____ COMMISSION SCOLAIRE _____

NOM DE L'ÉLÈVE	DATE DE NAISSANCE	CODE	GROUPE

NOM DU PARENT OU TUTEUR _____ ADRESSE _____

_____ _____

TÉL.: RÉSIDENCE: _____ TRAVAIL: _____

1.- ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE

NOMS ET FONCTIONS	DATES DES INTERVENTIONS
_____	1re rencontre: _____
_____	Dates de suivi:
_____	_____ _____ _____
_____	_____ _____ _____
_____	Période d'intervention: Début Fin
	_____ _____

2.- TYPE (S) DE SERVICES

Orthopédagogie	☐	Psychologie	☐	Psychoéducation	☐
Orthophonie	☐	Suivi social	☐	Ergothérapie	☐
Physiothérapie	☐	Soins médicaux	☐	Autres	☐

_____ spécifier

3.- PARTICIPATION DU PARENT AU P.I.P.

	DATES			RESPONSABLES
Rencontres:	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
Communications	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____

Motiver la non-participation: _____

_____

4.- PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE AU P.I.P.

	DATES			
Rencontre multidisciplinaire:	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
Autres rencontres (spécifier):	_____		_____	_____
	_____		_____	_____

5.- PLAN DE MAINTIEN OU D'INTÉGRATION

	T. INITIAL	T. OPTIMAL	DOMAINES VISÉS		ÉCHÉANCES
cl. régulière	___ %	___ %	_____	_____	_____
cl. ressource	___ %	___ %	_____	_____	_____
vie de l'école	___ %	___ %	_____	_____	_____

6.- SIGNATURES

DIRECTRICE OU DIRECTEUR _____ PARENT _____

TITULAIRE _____ ENSEIGNANTE OU ENSEIGNANT RESSOURCE _____

ANNEXE 2

LE PORTRAIT DE NOTRE ENFANT

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'enfant: _____ Date de naissance: _____/___/___

Adresse: _____

Nom du parent: _____ Téléphone: _____

A- Attentes

Inscrire ce que vous souhaitez pour votre enfant, ce que vous aimeriez qu'il ait réussi.

1. Dans 10 ans ou comme jeune adulte

Comme parent (s), nous aimerions (j'aimerais) que

_____

_____

_____

_____

_____

2. Dans 3 ans

Nous espérons (j'espère) que

_____

_____

_____

_____

_____

3. Au cours de la prochaine année

Nous souhaitons (je souhaite) que

_____

_____

_____

_____

_____

B- Craintes

Si les choses ne s'améliorent pas cette année, nous craignons (je crains) que

_____

_____

_____

_____

C- **Notre enfant tel que nous le ou le voyons (je le ou le vois)**

inscrire, à chacun des numéros, un mot, une expression qui décrit votre enfant, son physique, ses talents, ce qui l'intéresse, ce qu'il n'aime pas, ses réussites, ses difficultés, ses expériences, sa santé ...

Il n'est pas nécessaire de remplir toutes les lignes; vous pouvez cependant ajouter une page, si l'espace n'est pas suffisant.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

ANNEXE J

FICHE DESCRIPTIVE DU STYLE D'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE _____ DATE _____

ÉVALUATRICE OU ÉVALUATEUR _____

HABILETÉS PRIVILÉGIÉES

1.- Lesquelles des activités suivantes sont le mieux réussies par l'élève? (2 choix par ligne)

- ☐ Activité où l'on utilise ses sens pour percevoir, distinguer, identifier
- ☐ Activité où l'on se sert de sa mémoire pour retenir, se rappeler
- ☐ Activité où l'on compare, distingue, comprend
- ☐ Activité où l'on fait des inférences ou des hypothèses
- ☐ Activité où l'on explore, classe, organise
- ☐ Activité où l'on évalue, juge critique
- ☐ Activité où l'on analyse, définit, résume
- ☐ Activité où l'on déduit, résoud des problèmes
- ☐ Activité où l'on rapporte, décrit, raconte
- ☐ Activité où l'on imagine, invente, crée
- ☐ Activité où l'on expose ou échange oralement
- ☐ Activité où l'on bouge, joue, imite
- ☐ Activité où l'on lit ou écrit
- ☐ Activité où l'on dessine, illustre
- ☐ Activité où l'on écoute, observe, reçoit
- ☐ Activité qu'on réalise d'une traite, en une période donnée
- ☐ Activité qu'on réalise par étapes séparées dans le temps
- ☐ Activité sur laquelle il peut revenir plus tard

HABILETÉS DE REPRÉSENTATION

L'élève est-il habile à se représenter un mot, une phrase, une situation, un problème? (1 choix par ligne d'énoncés)

- ☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'on dit et peut la répéter oralement sans modifier
- ☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation et peut l'écrire sans modifier
- ☐ Se représente un mot, une phrase, une situation qu'on lui dit et peut la reprendre en ses propres mots
- ☐ Visualise (voit) un mot, une phrase, une situation qu'on lui dit et peut y ajouter des détails qu'il voit
- ☐ Ne peut se représenter, ni visualiser un mot, une phrase, une situation sans la voir
- ☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut la répéter oralement
- ☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'il a lu et peut la réécrire
- ☐ Se représente un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut la reprendre en ses propres mots
- ☐ Visualise (voit) un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut y ajouter des détails qu'il voit
- ☐ Ne peut se représenter, ni visualiser un mot, une phrase, une situation sans la voir
- ☐ N'arrive pas à anticiper les faits (mots, événements, accords)
- ☐ Arrive difficilement à anticiper les faits dans un texte ou une situation
- ☐ Parvient souvent à prévoir les mots, les idées, les événements et les accords à venir dans un texte ou une situation
- ☐ Anticipe généralement les mots, les idées, les événements, les accords dans un texte ou une situation

ANNEXE I

FICHE DESCRIPTIVE DU STYLE D'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE _____ DATE _____

ÉVALUATRICE
OU ÉVALUATEUR _____

1.- **HABILETÉS PRIVILÉGIÉES**

Lesquelles des activités suivantes sont le mieux réussies par l'élève? (2 choix par ligne)

☐ Activité où l'on utilise ses sens pour percevoir, distinguer, identifier	☐ Activité où l'on se sert de sa mémoire pour retenir, se rappeler	☐ Activité où l'on compare, distingue, comprend	☐ Activité où l'on fait des inférences ou des hypothèses	☐ Activité où l'on explore, classe, organise
☐ Activité où l'on évalue, juge critique	☐ Activité où l'on analyse, définit, résume	☐ Activité où l'on déduit, résoud des problèmes	☐ Activité où l'on rapporte, décrit, raconte	☐ Activité où l'on imagine, invente, crée
☐ Activité où l'on expose ou échange oralement	☐ Activité où l'on bouge, joue, imite	☐ Activité où l'on lit ou écrit	☐ Activité où l'on dessine, illustre	☐ Activité où l'on écoute, observe, reçoit
☐ Activité qu'on réalise d'une traite, en une période donnée	☐ Activité qu'on réalise par étapes séparées dans le temps	☐ Activité sur laquelle il peut revenir plus tard		

HABILETÉS DE REPRÉSENTATION

L'élève est-il habile à se représenter un mot, une phrase, une situation, un problème? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'on dit et peut la répéter oralement sans modifier	☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation et peut l'écrire sans modifier	☐ Se représente un mot, une phrase, une situation qu'on lui dit et peut la reprendre en ses propres mots	☐ Visualise (voit) un mot, une phrase, une situation qu'on lui dit et peut y ajouter des détails qu'il voit	☐ Ne peut se représenter, ni visualiser un mot, une phrase, une situation sans la voir
☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut la répéter oralement	☐ Se représente facilement un mot, une phrase, une situation qu'il a lu et peut la réécrire	☐ Se représente un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut la reprendre en ses propres mots	☐ Visualise (voit) un mot, une phrase, une situation qu'il lit et peut y ajouter des détails qu'il voit	☐ Ne peut se représenter, ni visualiser un mot, une phrase, une situation sans la voir
☐ N'arrive pas à anticiper les faits (mots, événements, accords)	☐ Arrive difficilement à anticiper les faits dans un texte ou une situation	☐ Parvient souvent à prévoir les mots, les idées, les événements et les accords à venir dans un texte ou une situation	☐ Anticipe généralement les mots, les idées, les événements, les accords dans un texte ou une situation	

2.- MOTIVATION ET REACTIONS

Quand l'élève réagit-il le mieux aux activités et aux difficultés? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Activité décidée par l'adulte	☐ Activité décidée avec les élèves	☐ Activité qu'il choisit parmi plusieurs propositions par l'adulte	☐ Activité proposée par elle ou lui	☐ Activité libre où elle ou il décide lui-même
☐ Quand on exécute un exemple avec elle ou lui en présentant la démarche oralement	☐ Quand on réalise un exemple devant elle ou lui au tableau, en l'illustrant	☐ Quand on lui fournit un exemple détaillé par écrit	☐ Quand on lui fournit les étapes de la démarche par écrit	☐ Quand on la ou le laisse libre de réaliser l'activité à partir d'une consigne orale ou écrite
☐ Si l'adulte l'aide, l'encourage et le motive constamment	☐ Si une aide ou un encouragement sont disponibles à quelques reprises de la part d'un adulte	☐ Si l'aide d'un adulte est disponible au besoin, sans qu'il y recourt nécessairement	☐ S'il peut lui-même se trouver de l'aide, d'un autre enfant ou adulte, au besoin	☐ Si on le laisse régler ses difficultés par ses propres moyens
☐ Rarement motivé quelle que soit l'activité demandée par l'adulte	☐ Parfois motivé pour les activités demandées	☐ Habituellement motivé par les activités demandées	☐ S'engage presque toujours dans les activités demandées	☐ S'engage seulement si elle ou s'il choisit ses activités; peu motivé, d'autre part
☐ Bloque à la moindre difficulté et refuse de continuer	☐ Se décourage vite face à une activité longue ou difficile	☐ Essaie de se dépanner, puis demande de l'aide face à une difficulté	☐ Très habile pour faire face aux difficultés avec les moyens de la classe	☐ Aime le défi des difficultés
☐ Peu de confiance en soi, dévalorisé et négatif si on fait état de ses réussites	☐ Besoin de valorisation et de soutien pour se sentir motivé	☐ Besoin d'entendre souligner ses réussites	☐ Reconnaissance tacite de ses réussites suffit à le motiver à affronter ses difficultés	☐ Se valorise lui-même, sa motivation s'accroît si on lui permet de présenter ses productions
☐ Ses travaux et devoirs sont rarement faits	☐ Négligent, bâcle ses travaux et devoirs	☐ Soigneux, apporte beaucoup d'attention à ses travaux	☐ Minutieux, a le souci du détail et de l'ordre dans ses travaux	☐ Méticuleux, consacre un temps indu à ses travaux; rarement satisfait
☐ S'intéresse à peu de domaines ou de sujets, biaisé	☐ Se sent dépassé dans la majorité des domaines d'apprentissage	☐ Peu intéressé aux activités du programme, bien qu'il possède les habiletés	☐ Spécialiste, intérêt à approfondir un ou deux domaines dans lesquels il est très engagé	☐ Généraliste, une multitude d'intérêts qu'il tente d'approfondir

3.- TYPES D'ACTIVITÉS

Quels types d'activités favorisent la réussite? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Simple, structurée, très claire, exercices	☐ Dont la démarche et le but sont fournis	☐ Où on doit élaborer la démarche, dont le but est donné	☐ Qui présente un défi, mais est structurée	☐ Qu'il choisit, organise et réalise soi-même
☐ Qui font appel à des automatismes, à réponses simples et précises	☐ Où l'on fait des tâches simples (repérage, accords, opérations)	☐ Où on doit comprendre un problème, ce qui est suggéré ou inféré	☐ Qui exige de la réflexion et un jugement personnel	☐ Qui exige de l'initiative, de l'imagination ou plusieurs solutions
☐ Où il manipule des objets concrets, construit, compte	☐ Où il utilise des illustrations ou dessine	☐ Où on doit réaliser une expérience, (mesurer, observer...)	☐ Qui demande une recherche dans des textes ou des livres	☐ Qui demande un apport personnel, où il rédige un texte, réalise une production
☐ Présentée oralement avec un exemple concret, une démonstration	☐ Présentée à l'aide de dessins ou d'illustrations	☐ Présentée à l'aide de schémas, de tableaux ou de graphiques	☐ Présentée à l'aide de consignes écrites	☐ Présentée à l'aide d'un texte

4.- STRATÉGIES DE L'ÉLÈVE

Quelles stratégies correspondent le mieux à celles de l'élève? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Essaie au hasard, tâtonne	☐ Réalise des tâches qui exigent des réponses simples (repérage, opération)	☐ Élabore une seule réponse ou solution de façon ordonnée et logique	☐ Imagine de nombreuses réponses ou solutions avant de choisir la bonne	☐ Sort sa solution sans avoir besoin de chercher ou de calculer
☐ Lit par décodage, lettre par lettre, syllabe par syllabe	☐ Lit globalement les mots et en invente sans les vérifier	☐ Lit globalement des mots, en anticipe d'autres en vérifiant la première ou la dernière syllabe	☐ Lit globalement les mots du texte et les vérifie à l'aide d'illustrations	☐ Lit globalement les mots du texte et les vérifie en relisant la phrase
☐ Incapable de reconnaître et de corriger ses erreurs; peu habile à utiliser les moyens fournis	☐ Découvre parfois ses erreurs et corrige ses travaux, si on l'aide à se servir des outils fournis	☐ Découvre et corrige habituellement ses erreurs, assez habile avec les outils d'autocorrection	☐ Habile à réviser et corriger ses travaux avec les grilles et les outils fournis	☐ Vérifie, révise et corrige tous ses travaux; habile à l'utilisation des outils fournis

5.- **LE FACTEUR TEMPS**

Comment le temps influe-t-il sur le rendement de l'élève? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Démarrage très lent (+ de 5 min)	☐ Démarrage lent (4-5 min)	☐ Démarrage modéré (2-4 min)	☐ Démarrage rapide (- de 2 min)	☐ Démarrage immédiat
☐ Durée d'attention très courte (- de 5 min)	☐ Durée d'attention courte (5 à 10 min)	☐ Durée d'attention moyenne (10 à 20 min)	☐ Durée d'attention longue (20 à 30 min)	☐ Durée d'attention très longue (+ de 30 min)
☐ Préfère une activité de durée très courte (- de 10 min)	☐ Préfère des activités courtes (10 à 20 min)	☐ Préfère des activités prolongées (+ de 20 min)	☐ Préfère des activités à temps ouvert (il peut dépasser)	☐ Préfère des activités en temps libre (à volonté, peut arrêter et reprendre)
☐ Rythme de pensée très lent (5 min)	☐ Rythme de pensée lent (3 min)	☐ Rythme de pensée modéré (1 min)	☐ Rythme de pensée rapide (20 à 40 sec)	☐ Rythme de pensée très rapide (- de 20 sec)
☐ Rythme d'activité très lent (- de ¼ de celui de son âge)	☐ Rythme d'activité lent (les 3/4 de celui de son âge)	☐ Rythme d'activité moyen (de son âge)	☐ Rythme d'activité rapide (près de 1½ fois)	☐ Rythme d'activité très rapide (+ de 2 fois)
☐ Rythme d'apprentissage très lent (30 à 50% de moins que son âge)	☐ Rythme d'apprentissage lent (10 à 30% de moins que son âge)	☐ Rythme d'apprentissage de son âge	☐ Rythme d'apprentissage rapide (10 à 30% de plus que son âge)	☐ Rythme d'apprentissage très rapide (25 à 50% de plus que son âge)
☐ Efficacité au travail très réduite (moins d'une heure par jour)	☐ Efficacité au travail réduite (1 à 2 h par jour)	☐ Efficacité au travail moyenne (2 à 3 h par jour)	☐ Efficacité au travail grande (3 à 4 h par jour)	☐ Efficacité au travail très grande (plus de 4 h par jour)

Quels sont les moments de plus grande productivité de l'élève? (1 choix par ligne d'énoncés)

☐ Journée: la rentrée du matin ou du dîner	☐ La seconde partie des 2 demi-journées	☐ L'avant-midi ou l'après-midi	☐ Courtes périodes sont plus difficiles	☐ Travail efficace toute la journée
☐ Semaine: début de la semaine	☐ Milieu de la semaine	☐ Fin de la semaine	☐ Courtes périodes sont plus difficiles	☐ Travail efficace toute la semaine

6.-	LE FACTEUR LIEU			
Comment le lieu influe-t-il sur le rendement de l'élève? (1 choix par ligne d'énoncés)				
☐ Endroit calme, silence complet	☐ Calme relatif avec quelques mots, bruits, mouvements)	☐ Calme avec musique ou bruit de fond	☐ Actif où l'on peut se mouvoir et échanger librement	☐ Très actif avec plusieurs activités, équipes...
☐ Seul à l'écart	☐ Individuel dans le groupe	☐ En couple (collectif)	☐ En équipe de 3 à 6 élèves	☐ Collectif en groupe de classe
☐ Lieu fermé et restreint	☐ En classe	☐ En grand local	☐ Dans un lieu ouvert (extérieur)	
☐ Devant la classe près de l'adulte ou du tableau	☐ À l'arrière de la classe	☐ Au milieu de la classe	☐ Près des fenêtres et de la lumière du jour	☐ Peu importe sa situation
☐ Tout changement à l'horaire ou au local l'insécurise	☐ Stimulé par rares changements à la routine et au local	☐ Stimulé par les changements à la routine, à la disposition et à la décoration du local	☐ De fréquents changements dans l'environnement le motivent et stimulent	☐ Besoin d'un environnement constamment renouvelé et ouvert

CRITÈRES DE STYLE D'APPRENTISSAGE

NOM DE L'ÉLÈVE _____ DATE _____

ÉVALUATRICE OU ÉVALUATEUR _____

PARTICULARITÉS DU STYLE	ADAPTATIONS PRÉVUES (✓)
1.a) HABILETÉS PRIVILÉGIÉES	
b) HABILETÉS DE REPRÉSENTATION	
2. MOTIVATION ET RÉACTIONS	
3. TYPES D'ACTIVITÉS	
4. STRATÉGIES DE L'ÉLÈVE	
5. FACTEUR TEMPS	
6. FACTEUR LIEU	

ANNEXE 4

LES FICHES DESCRIPTIVES DES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE

Commission scolaire Outaouais-Hull

FICHE DESCRIPTIVE DES APPRENTISSAGES EN LECTURE

NOM DE L'ÉLÈVE:

_____

L'ÉLÈVE	
0+5/10	= souvent
6+6-7/10	= très souvent
7+8 et +/10	= presque toujours

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												Réalisés ✓
	1re		2e		3e		4e		5e		6e		
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	
HABILETÉS													
LIT (COMPREND) DES TEXTES ADAPTÉS QUI INFORMENT, QUI FONT AGIR, QUI EXPRIMENT DES SENTIMENTS, QUI AMUSENT — Texte: / Phrase:	NOMBRE DE MOTS 20 / 8	50 / 9	70 / 10	80 / 10	90 / 12	100 / 12	120 / 15	150 / 15	15	15	15	15	mots mots
1. En communique le contenu (raconte, résume, dessine, utilise) (Regroupe)	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
2. Y repère des informations (sujet, actions, personnages, circonstances de lieux et temps ... (Repère)	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
3. Reconstitue l'ordre de présentation des éléments (réalités, événements, personnes, lieux) (Sélectionne)			A	A	A	A	A	T	A	T	A	T	
4. Identifie les qualités physiques et morales (Évalue)							A	A	A	T	A	T	
5. Identification des informations suggérées par le texte (Infère)							S	I	A	A	A	A	
6. Lit et reconnaît des expressions à partir de sa connaissance de la langue et du texte					S	S	A	A	A	A	A	A	
STRATÉGIES DE RECONNAISSANCE DES MOTS													
LIT (RECONNAÎT ET COMPREND) DES MOTS FAMILIERS DANS DES PHRASES ET DES TEXTES ADAPTÉS — Mots:	100	300	500	700		1000		1400					
7. À partir du contexte (illustrations, titre, titre, ...)	A	T	A	T	A	T							
8. À partir du sens du texte (avant et après le mot)	A	T	A	T	A	T							
9. À partir des éléments de sens de ces mots (préfixes, suffixes, petits mots dont ils sont formés...)	A	T	A	T	A	T							
10. À partir des éléments graphiques (1res lettres ou syllabes ou dernières)	A	T	A	T	A	T							
11. Avec l'aide de savoirs extérieurs (listes de mots, étiquettes, dictionnaire ...)	A	T	A	T	A	T							
12. Avec l'aide d'une personne (pair ou adulte)	A	T	A	T	A	T							
13. En respectant l'ordre d'utilisation des stratégies (du contexte aux aides extérieures)	A	T	A	T	A	T							
DATES DES ÉVALUATIONS													

LIT (RECONNAÎT) ET COMPREND DES MOTS NOUVEAUX													
14. À partir de leurs éléments de sens (préfixes, suffixes, petits mots)	S	A	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
15. À partir de leurs syllabes	A	T	A	T	A	T			S	S	A	A	
16. En utilisant l'information du dictionnaire													
17. À partir du sens du texte	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
	CONNAISSANCES												
RECONNAÎT LES LIMITES DE LA PHRASE													
18. Majuscule et point							A	T					
	TECHNIQUES												
UTILISE L'ORDRE ALPHABÉTIQUE													
19. Nomme les lettres dans l'ordre alphabétique	A	T											
20. Classe des mots à partir de la 1re lettre		S	S	A	A	T							
21. Classe des mots à partir des 2 premières lettres			S	S	A	T							
22. Retrouve un mot dans un dictionnaire					S	S	A	A	A	T			
REPÈRE DES INFORMATIONS EN UTILISANT LES OUTILS DU LIVRE													
23. Identifie l'antécédent d'un pronom	S	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	T	
24. Pour choisir ses lectures (auteur, titre, collection, table des matières, résumés, illustrations)									S	S	A	T	
25. Pour identifier des informations dans un ouvrage (sous-titre, index, table des matières)									S	S	A	T	

ÉVALUATRICES OU ÉVALUATEURS

NOMS	DATES

FICHE DESCRIPTIVE DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE

NOM DE L'ÉLÈVE:

_____

LÉGENDE
S=5/10 - souvent
A=6-7/10 - très souvent
T=8 et +/10 - presque toujours

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												
	1re		2e		3e		4e		5e		6e		Priorité
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	✓
	PRÉ-ÉCRITURE												
REPRODUIT CORRECTEMENT DES TEXTES SIGNIFIANTS D'APRÈS MODÈLES													
1. À l'aide de pictogrammes, d'étiquettes - mots ou d'autres techniques d'écriture	A	T											
RECONSTITUE DES TEXTES SIGNIFIANTS EN TENANT COMPTE DE L'ORDRE DES MOTS, DU POINT ET DE LA MAJUSCULE													
2. Des phrases, à partir de mots;	S	S	A	A	A	T							
TRANSFORME DES TEXTES SIGNIFIANTS													
3. Par substitution, permutation, soustraction, addition de mots			A	T									
	HABILETÉS												
RÉDIGE DES TEXTES ADAPTÉS À SON EXPÉRIENCE Phrase:	2-	3	2 à 5		3 à 5		6 à 10						
4. En choisissant des informations adaptées à son intention	A	A	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
5. En fournissant des informations suffisantes			A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
En choisissant un vocabulaire													
6. .. précis	A	A	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
7. .. varié (peu de répétitions) et correct			A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
En organisant correctement ses phrases	Phrase simple						Phrase composée						
8. .. respect de l'ordre des mots	A	A	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
En utilisant													
9. .. la majuscule au début	S	S	A	A	A	T							
10. .. la majuscule aux noms propres	S	S	A	A	A	T							
11. .. le point à la fin	S	S	A	A	A	A	A	T					
12. .. le point d'interrogation					S	S	A	A	A	T			
13. .. le point d'exclamation							S	S	A	A	A	T	
14. .. la virgule dans les énumérations							S	S	A	A	A	A	
15. .. la virgule pour le groupe du nom en apposition											S	S	
16. .. la virgule pour l'adverbe et le complément en début de phrase											S	S	
17. .. les deux points et les guillemets									S	S	A	A	
DATES DES ÉVALUATIONS													

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												
	1re		2e		3e		4e		5e		6e		Priorité
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	
En organisant ses textes													
18. .. par le découpage en phrases							S	S	A	A	A	A	
19. .. par le découpage en paragraphes			S	S	A	A	A	A	S	S	A	A	
20. .. par la clarté des référents (pronoms et déterminants)			dans la phrase						A	T	A	T	
21. .. par l'utilisation des mots-liens (lieux et de temps)				S	S	A	A	A	A	A	A	A	
22. .. En ordre logique ou chronologique				S	S	A	S	A	A	A	A	A	
23. En adaptant la forme du texte au type de texte produit (lettre...)						S	S	A	A	A	A	A	
ORTHOGRAPHIE	CONNAISSANCES												
Mots:	35	75	125	200	300	500	700	900	1400		2000		
24. Les mots familiers	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
25. Leurs formes féminines (types suivants): .. ais/aise, fermier/fermière, paysan/paysanne, idiot/idiote, cruel/cruelle, ancien/ancienne, complet/complète					S	S	A	A	A	A	A	T	
26. Leurs formes plurielles (types suivants) .. cheval/chevaux, travail/travaux, grand/grands, beau/beaux					S	S	A	A	A	A	A	T	
27. Les noms propres familiers vus en classe					S	S	A	A	A	A	A	T	
ACCORDE DES NOMS ET DES ADJECTIFS													
28. Au féminin	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
29. Au pluriel													
UTILISE CORRECTEMENT LES FINALES DES VERBES AUX TEMPS USUELS													
30. JE avec "e, s, x, ai"					S	S	A	T	A	T	A	T	
31. TU avec "s, x"; "e" (à l'impératif)					S	S	A	T	A	T	A	T	
32. IL, ELLE, n.c., n. pr. avec "e, a "					S	S	A	A	A	A	A	T	
33. IL, ELLE, n.c., n. pr. avec "t, d ..."					S	S	A	T					
34. NOUS avec "ons"					S	S	A	A	A	A	A	T	
35. VOUS avec "ez" et "faites, êtes, dites"					S	S	A	A	A	A	A	T	
36. ILS, ELLES, n.c. pl., plusieurs n.c. ou pr.; avec "ent" et "ont"					S	S	A	A	A	A	A	T	
37. ON avec "e, a, t, d ..."					S	S	A	A	A	T			
38. QUI dont l'antécédent est un nom, un pronom, plusieurs noms et/ou pronoms					S	S	A	A	A	T			
39. Finales en "é-er-ez"									A	A	A	T	
UTILISE CORRECTEMENT					S	S	A	A	S	S	A	T	
40. L'imparfait et le conditionnel (3e personne du singulier)							S	S	A	A	A	A	
41. Le passé simple (3e personne du singulier/pluriel seulement)					S	S	A	A	A	A	A	T	
							S	S	A	A	A	T	

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												Relevés
	1re		2e		3e		4e		5e		se		
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	✓
ÉCRIT CORRECTEMENT LES HOMOPHONES SUIVANTS DANS SES TEXTES													
42. a/a/as, t'a/ta, l'a/la, a/à, ses/sais, son/sont, on/ont, son/s'ont					S	S	A	A	A	*			
43. dans/d'en, on/ont n', n'/n'y, ou/où, c'est/s'est, cet/cette, se/ce, s on/sons									S	S	A	A	
44. qui/qu'il (confusion due à l'oral)							S	S	A	A	A	A	
45. ces/ses, peu/peut/peux							S	S	A	A	A	S	
	TECHNIQUES												
CALLIGRAPHIE LISIBLEMENT													
46. la forme des lettres	S	S	A	A	A	*							
47. la liaison des lettres			S	A	A	*							
48. la séparation des mots	S	S	A	A	A	*							
49. la vitesse							S	S	A	A	A	*	
VERBES MODÈLES													
50. Utilise des tableaux de conjugaison pour corriger ses textes					S	S	A	A	A	A	A	*	
DICTIONNAIRE													
51. Utilise un dictionnaire pour corriger ses textes					S	S	A	A	A	A	A	*	
GRAMMAIRE													
52. Utilise une grammaire pour corriger ses textes											S	S	

ÉVALUATRICES OU ÉVALUATEURS

NOMS	DATES

FICHE DESCRIPTIVE DES HABILETÉS EN MATHÉMATIQUE

NOM DE L'ÉLÈVE:

____

LÉGENDE
S=5/10 = souvent
A=6-7/10 = très souvent
T=8 et +/10 = presque toujours

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												
	1re		2e		3e		4e		5e		6e		Priorités
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	
	HABILETÉS												
COMPREND LE PROBLÈME (PROBLÈME CONFORME AUX HABILETÉS DU DEGRÉ)													
1. Identifie l'information nécessaire	S	S	S	S	S	A	A	T	A	T	A	T	
2. Identifie ce qu'on doit chercher					S	A	A	T	A	T	A	T	
ÉLABORE LA DÉMARCHE													
3. Trouve l'information qui manque	S	S	S	S	S	A	A	T	A	T	A	T	
4. Simule l'action avec des objets ou dessine le problème	S	A	A	A	A	A	A	T	A	T	A	T	
5. Choisit les opérations (diagramme ou algorithme)	S	S	S	A	S	A	A	T	A	T	A	T	
APPLIQUE LA DÉMARCHE													
6. Utilise les symboles et formules qui conviennent	S	S	S	A	S	A	A	T	A	T	A	T	
7. Exécute les opérations et trouve la solution	S	S	S	A	S	A	A	T	A	T	A	T	
ANALYSE LA SOLUTION													
8. Vérifie les étapes et les opérations de la démarche	S	S	S	A	S	A	A	T	A	T	A	T	
9. Présente la solution d'une façon claire	S	S	S	A	S	A	A	T	A	T	A	T	
	CONNAISSANCES												
NOMBRES NATURELS		<70		<100		<1000	<100 000			1 000 000			
10. Associe une valeur à un nombre	A	T	A	T	A	T	A	T	A	A	A	T	
11. Écrit les nombres	A	T	A	T	A	T	A	T	A	A	A	T	
12. Trouve un nombre qui vient immédiatement avant ou après			A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
un nombre ou qui se situe entre deux nombres	S	S	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
13. Place les nombres en ordre croissant	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	
14. Place les nombres en ordre décroissant			S	S	A	A	A	T	A	T	A	T	
15. Identifie le rang d'un élément dans un ensemble ordonné d'éléments	S	S	A	T			A	T	A	A	A	T	
16. Identifie la valeur de chaque position dans un nombre et la					S	S	A	A	A	T			
valeur du chiffre qui occupe cette position	S	S	A	A	A	T	A	T	A	A	A	T	
17. Détermine la valeur d'un groupe de chiffres dans un nombre					A	T	A	T	A	T	A	T	
18. Réalise des suites de nombres ou d'opérations	S	S	A	A	A	T	A	T	A	T	A	T	
19. Décompose les nombres de différentes façons			S	S	A	A	A	T	A	A	A	T	

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite												Priorités
	1re		2e		3e		4e		5e		6e		
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	(✓)
OPÉRATIONS													
20. Effectue concrètement, mentalement et par écrit des opérations d'addition	A	?	A	?	A	?							
21. Effectue concrètement, mentalement et par écrit des opérations de soustraction	A	?	A	?	A	?							
22. Établit le lien entre l'addition et la soustraction			A	?	A	?							
23. Trouve le terme manquant addition et soustraction	A	?	A	?									
24. Effectue de différentes façons des opérations d'addition (conversion - décomposition)		<70	A	<100 ?	A	<1000 ?	A	<100 000 ?	A	<1 000 000 ?	A	?	
25. Effectue de différentes façon des opérations de soustraction (conversion - décomposition)			A	?	A	?	A	?	A	?	A	?	
26. Multiplie concrètement, mentalement et par écrit des nombres dont le produit est < 100 (conversion - décomposition)					S	A	A	?					
27. Trouve le terme manquant - multiplication					S	S							
28. Multiplie de différentes façons les nombres < 100									S	A	<1 000 A	?	
29. Multiplie de différentes façons les nombres < 10					par 10 S par 1 000 S par 10 000		A S	A A	A A A	A A A	A A A	? ? A	
30. Divise concrètement, mentalement et par écrit un nombre < 100 par un nombre < 10							A	?					
31. Établit le lien entre multiplication et division							A	?					
32. Divise de différentes façons par un nombre < 10 (conversion - décomposition)							<100 A A	? ?	<1 000 A	? ?	<10 000 A	? ?	
33. Divise de différentes façons par un nombre < 100									S	A	A	?	
34. Exprime un produit de facteurs identiques sous forme de puissances et vice versa													
35. Décompose un nombre en un produit de facteurs premiers									<50 A	? ?	<100 A	? ?	
36. Trouve le P.G.C.D. de deux nombres < 100									A	A	A	?	
37. Trouve le P.P.C.M. de deux nombres < 100											A	?	
38. Recherche les diviseurs de tout nombre < 100									S	A	A	?	
39. S'initie concrètement à l'utilisation des nombres entiers relatifs									S	S	S	S	
FRACTIONS													
40. Illustre des fractions à l'aide d'objets ou de dessins							S	A	A	?			
41. Lit des fractions							S	A	A	?			
42. Écrit des fractions							S	A	A	?			
43. Place les fractions en ordre croissant ou décroissant							S	A	même dén. A	? ?	dén. différ. A	? ?	
44. Distingue dans une fraction le rôle du numérateur de celui du dénominateur	à l'aide de matériel concret						S	A	A	A	A	?	
45. Trouve des fractions équivalentes									S	A	A	A	
46. Effectue des opérations de simplification de fractions									S	A	A	A	

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite											
	1re		2e		3e		4e		5e		6e	
	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai
47. Compare des fractions à dénominateurs différents (numérateur 1)	À l'aide de matériel concret											
48. Trouve des expressions différentes pour une même fraction												
49. Additionne et soustrait des fractions (un même dénominateur)												
50. Additionne et soustrait des fractions (un dénominateur est un multiple de l'autre)												
51. Effectue des multiplications de nombre entier par une fraction dont le numérateur est un (1)												
52. Effectue des multiplications de fractions d'un nombre entier par une fraction (numérateur varie)												
53. Place les nombres à virgule en ordre croissant et décroissant (même n. de chiffres après la ,)												
54. Place les nombres à virgule en ordre croissant et décroissant (n. différents de chiffres après la ,)												
55. Lit et écrit des nombres à virgule jusqu'à l'ordre des centièmes												
56. Détermine la valeur positionnelle d'un chiffre dans un nombre à virgule												
57. Additionne des nombres à virgule, jusqu'à l'ordre des centièmes (même n. de chiffres après la ,)												
58. Additionne des nombres à virgule, jusqu'à des centièmes (n. de chiffres différents)												
59. Soustrait des nombres à virgule, jusqu'à l'ordre des centièmes (même n. de chiffres après la ,)												
60. Soustrait des nombres à virgule, jusqu'à l'ordre des centièmes (n. de chiffres différents après la ,)												
61. Exprime les nombres à virgule comme équivalents de fractions décimales, de pourcentage et vice versa												
62. Effectue des multiplications de nombres à virgule												
63. Multiplie les nombres à virgule par 10, 100, 1 000 et fait l'opération inverse												
64. Divise un nombre à virgule par un nombre : 10												
65. Exprime le reste d'une division sous forme de nombre à virgule												
MESURES												
66. Estime et mesure de différentes façons la longueur des objets	A	A	A	A	-	1	-					
67. Estime et mesure le périmètre de polygones réguliers et irréguliers						1	1	A	A	1	-	
68. Estime et mesure des surfaces						1	1	A	-	A	-	
69. Estime et mesure le volume des objets						1	1	A	A	A	-	
70. Estime, mesure et compare la grandeur des angles												

APPRENTISSAGES	Seuils de réussite														Projets
	1re		2e		3e		4e		5e		6e				
	Jan	Mai	Jan	Mai	...	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai	Jan	Mai			✓
GÉOMÉTRIE															
71. Identifie des frontières et distingue l'intérieur et l'extérieur de celles-ci.	S	A	A	*											
72. Construit des figures planes (carré, rectangle, triangle, cercle)	S	S	A	A	A	*									
73. Associe des objets de son milieu à différents solides	S	S	A	*											
74. Classifie des objets selon leur forme, couleur, grandeur...	S	S	A	*											
75. Reconnaît et construit des solides simples (cube, cône, cylindre)	S	S	A	*											
76. Trouve des axes de symétrie dans une figure et complète un dessin à partir de cet axe			S	S	A	A	A	A	A	*					
77. Décrit et classifie les solides selon leurs faces, leurs arêtes et leurs sommets					S	S	A	A	A	A	A	*			
78. Réalise des activités reliées aux parcours de réseaux									A	*					
79. Trouve un ou plusieurs arrangements de figures planes permettant de construire un solide							S	S	A	A	A	*			
80. Transpose une figure d'une grille à une autre en utilisant un système de coordonnées (plan cartésien)									I	I	A	A			
81. Effectue et décrit des transformations géométriques par translation							S	S	A	*					
82. Par rotation									S	I	A	*			
83. Effectue et décrit des transformations géométriques exprimées en fractions de tour (rotation)									I	I	A	A			
84. Identifie, nomme et représente des angles							droits A	aigus *	aigus A	obtus A	obtus *				
85. Classifie et nomme les quadrilatères et les triangles selon leurs angles et leurs côtés									I	I	A	*			
86. Identifie et représente des droites parallèles et perpendiculaires							A	*							
87. Nomme, identifie et décrit les figures suivantes: losange, trapèze, parallélogramme et différents triangles									S	S	A	*			
88. Recherche la relation entre le diamètre et la circonférence d'un cercle							A	*			S	I			

ÉVALUATRICES OU ÉVALUATEURS

NOMS	DATES

ANNEXE 1

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE ______________________ DATE ____________

LÉGENDE
S (souvent) H (habituel)
R (rarement) Acc. (accroître)
Maint. (maintenir) Réd. (réduire)

LA VIE DE LA CLASSE

Lors d'explications		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- regarde dans la direction de la personne qui parle	R H S				
- fait montre d'effort pour être attentif	R H S				
- participe activement	R H S				
- fait preuve de calme et de détente	R H S				
- se lève, circule	S H R				
- parle, dérange les camarades par des bruits ou des mouvements	S H R				
- s'occupe à une autre tâche	S H R				

Lors d'activités individuelles		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- se met au travail sans délai et sans intervention supplémentaire	R H S				
- demande des explications au besoin	R H S				
- travaille sans interruptions	R H S				
- accomplit la consigne	R H S				
- travaille avec enthousiasme	R H S				
- ignore ce qu'il doit faire	S H R				
- s'interrompt dans son travail ou bloque	S H R				
- se dit incapable sans avoir essayé	S H R				
- refuse de réaliser l'activité	S H R				

Lors d'interrogations sur des matières connues		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- répond spontanément	R H S				
- s'efforce de répondre, sans rouspéter	S H R				
- se montre inquiet, préoccupé	S H R				
- affirme qu'il ne sait pas	S H R				

En rapport avec un projet personnel		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- se choisit sans délai une activité	R H S				
- manifeste de l'intérêt et de la motivation	R H S				
- réalise un travail de qualité	R H S				
- subit l'activité (peu d'intérêt)	S H R				
- néglige ou oublie de réaliser un projet	S H R				
- remet une production incomplète ou en retard	S H R				
- refuse l'activité	S H R				

Lors d'activités d'équipe, d'échanges, de mises en commun		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- s'exprime facilement	R H S				
- s'exprime à son tour	R H S				
- respecte les idées et sentiments des autres	R H S				
- participe de façon spontanée	R H S				
- interrompt ou ridiculise les autres	S H R				
- monopolise la conversation	S H R				
- se montre très hésitant et peu loquace	S H R				
- s'isole, refuse de participer	S H R				
- fait preuve d'une timidité excessive	S H R				

En rapport avec les devoirs et leçons		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- note les travaux spontanément	R H S				
- accomplit ces travaux avec soin	R H S				
- oublie le travail	S H R				
- conteste les activités à domicile	S H R				
- remet des travaux incomplets, malpropres ou en retard	S H R				

Face à une difficulté		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- s'attaque au problème et le résoud	R H S				
- présente une demande d'aide à l'enseignante ou l'enseignant ou à un pair	R H S				
- bloque et arrête de travailler	S H R				
- refuse de continuer, boudonne	S H R				

DÉTENTES ET DÉPLACEMENTS

Lors des détentes (récréation, déplacements à l'école ou hors de l'école)		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- s'associe aux autres à leurs activités et à leurs jeux	R H S				
- organise et dirige des activités valables	R H S				
- se rend directement à la maison	R H S				
- se tient seul, à l'écart	S H R				
- bouscule, ridiculise, menace ses pairs	S H R				
- accomplit des gestes ou des actes répréhensibles	S H R				
- bat les autres ou se bat	S H R				

SES RELATIONS À L'ÉCOLE

Relations interpersonnelles avec ses pairs		Acc.	Maint.	Réd.	Priorités
- aime communiquer, fait les premiers pas	R H S				
- se fait rapidement des amies ou amis	R H S				
- manifeste de la confiance envers les autres	R H S				
- respecte la propriété des autres	S H R				
- aide les plus faibles et les plus jeunes	R H S				
- s'attaque à ses pairs, agressif	S H R				
- se plaint des autres	S H R				
- s'isole et refuse de communiquer	S H R				
- est rejeté des autres	S H R				
- manipule ou ridiculise ses copines ou copains	S H R				

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE

		Acq	Maint	Dés	Priorités (✓)
Relations de coopération (suite)					
- se montre peu enclin à travailler avec d'autres	S N B				
- rejette l'aide offerte par un pair ou l'enseignante ou l'enseignant	S N B				
Acceptation des règles					
- reste à l'école, même à la suite de frustrations	B N S				
- n'est pas absent de l'école sans motif valable	B N S				
- arrive en retard (classe/école)	S N B				
- agit pour être exclus de la classe ou de l'école	S N B				
Autres réactions particulières					
- parle d'un ton normal et à son tour	B N S				
- réagit bien à une joie ou à une déception (pas de cri ou crise)	B N S				
- réagit de façon prévisible et positive	B N S				
- se montre d'humeur égale et positive	B N S				
- accroche et renverse les objets	B N S				
- bouge plus que ses pairs	S N B				
- est dérangé par des changements à la routine	S N B				
- manifeste des réactions excessives à des stimulants (lumière, couleur, bruit, mouvement)	S N B				
AUTRES SECTEURS					
Lors de l'examen d'un comportement difficile					
- admet les comportements observés	B N S				
- se montre poli (e), civil (e)	B N S				
- participe à l'examen du problème	B N S				
- propose une ou des solutions	B N S				
- tente de se justifier	S N B				
- s'en va, refuse de participer	B N S				
Réactions à des manifestations d'attention de l'adulte					
- manifeste son contentement	B N S				
- fait preuve d'indifférence	S N B				
- se montre méfiant et distant	S N B				
- réagit de façon hostile ou agressive	S N B				
Réactions à des gratifications (récompense, félicitations)					
- se montre heureux	B N S				
- tend à agir de façon positive par la suite	B N S				
- réagit négativement	S N B				
- dénigre ses réussites	S N B				

		Acq	Maint	Dés	Priorités (✓)
Réactions à des situations où il doit attendre son tour					
- accepte sans bougonner	B N S				
Relations interpersonnelles avec ses pairs					
- attend son tour comme les autres	B N S				
- demeure placide, calme	B N S				
- se renferme et ne prend pas son tour	S N B				
- passe devant, bouscule, interrompt	S N B				
- manifeste irritation ou hostilité	S N B				

COMMENTAIRES

ÉVALUATRICES OU ÉVALUATEURS

NOMS	DATES

ANNEXE 6

FICHE DESCRIPTIVE DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES

NOM DE L'ÉLÈVE _____ DATE _____

DOMAINE	DIFFICULTÉS	NATURE	TRAITEMENT RÉGIME - AIDE, FRÉQUENCE	MÉDICATION PROTHÈSES, ÉQUIPEMENT ...
PHYSIQUE	DÉFICIENCE ☐ HANDICAP ☐ MALADIE ☐			
PSYCHOLOGIQUE PSYCHIÂTRIQUE	DÉFICIENCE ☐ HANDICAP ☐ MALADIE ☐			
SOCIO-AFFECTIF (famille - école - enfanc)				
SENSORIEL	DÉFICIENCE ☐ HANDICAP ☐			
LINGUISTIQUE CULTUREL				
AUTRES alimentaire vestimentaire abus...				

ANNEXE 7

FICHE D'IDENTIFICATION DES BESOINS EDUCATIFS

NOM DE L'ÉLÈVE _____ DATE _____

FORCES	FAIBLESSES

BESOINS PRIORITAIRES

1. Physiques

2. Socio-affectifs

3. Intellectuels

4. Pédagogiques

5. Fonctionnels

CATEGORIES DE DIFFICULTE

1. **Difficultés d'apprentissage (DA).**

   Difficultés légères d'apprentissage (DLA).
   Difficultés graves d'apprentissage (DGA).

2. **Difficultés d'ordre comportemental.(DOC).**

   Troubles de comportement (TC).
   Troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale (TGC).
   - délinquance (entente MEQ - MSSS).
   - désordre majeur de comportement.

3. **Déficiences intellectuelles (DI).**

   Déficience intellectuelle légère (DIL).
   Déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIM).
   Déficience intellectuelle profonde (DIP).

4. **Déficiences physiques.**

   Déficience motrice légère (DML).
   Déficience motrice grave (DMG).
   Déficience organique (DO).

5. **Déficiences sensorielles.**

   Déficience visuelle (DV).
   Déficience auditive (DA).

6. **Troubles sévères du développement.**

   Autisme.
   Audimutité.
   Troubles d'ordre psychopathologique.

7. Déficiences ou difficultés multiples (DM).

Déficience intellectuelle légère et troubles de conduite et de comportement.
Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle.
Déficience intellectuelle légère et déficience auditive.
Déficience intellectuelle légère et déficience physique.
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et troubles de conduite et de comportement.
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience visuelle.
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience auditive.
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience physique.
Troubles de conduite et de comportement et déficience visuelle.
Troubles de conduite et de comportement et déficience auditive.
Troubles de conduite et de comportement et déficience physique.
Déficience visuelle et déficience auditive.
Déficience visuelle et déficience physique.
Déficience auditive et déficience physique.
Autres déficiences que celles décrites précédemment.

Source, MEQ (Juillet 1992).

DATE DUE
BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL
1993 -02- 08